



Conferencia Apertura Académica 2008 –María Teresa Sirvent

DOSSIER CON ARTICULOS Y DOCUMENTOS REFERIDOS
A LA CONFERENCIA DE MARIA TERESA SIRVENT EN EL
INSTITUTO SUPERIOR DE TIEMPO LIBRE Y RECREACIÓN
EL 19 DE MARZO DEL AÑO 2008

La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina *

María Teresa Sirvent

Introducción

En primer lugar, deseo profundamente agradecer esta invitación de ANPEd para pronunciar esta conferencia. Brasil recibió a mi familia durante el exilio al que nos obligó la dictadura militar más cruenta de la Argentina, en los años 1976-1983. Nos brindó su calor humano, su protección y también la posibilidad de haber llevado a cabo unas de las experiencias más ricas de mi vida profesional, en el marco de la educación popular de jóvenes y adultos y la investigación participativa. Estoy siempre eternamente agradecida y en deuda por la fuente de aprendizajes que significó el pueblo brasileño y los debates e intercambios con nuestros colegas. Me marcaron para toda la vida.

Pido disculpas a los colegas brasileños por el foco de esta conferencia en la situación de Argentina. La complejidad de todo momento histórico y específicamente la diversidad de las situaciones en América Latina hace imposible cualquier intento de generalización.²⁸⁴

El propósito de este artículo es presentar algunas reflexiones metodológicas en relación con la educación de jóvenes y adultos sobre la base de nuestras experiencias de educación popular e investigación participativa en Argentina.²⁸⁵ Estas reflexiones parten desde un abordaje de una psicología social que busca identificar los procesos que dan cuenta del procesamiento, del "impacto" de los hechos de la vida cotidiana en la construcción de nuestras visiones sobre la realidad. Es decir, desde una mirada de una psicología social que, como remarca Ana Quiroga,²⁸⁶ indaga la relación dialéctica entre el orden socio-histórico y los sujetos. Es mi deseo que al término de esta conferencia quede al menos el estímulo para un fructífero intercambio donde busquemos identificar los puntos en común y las diferencias con vuestras experiencias cotidianas.

La exposición abarcará dos ejes centrales:

1. Ubicar la educación popular de jóvenes y adultos en la Argentina, en su relación con los movimientos sociales en un proceso histórico a partir de la terminación de la dictadura militar y hasta nuestros días.

* Conferência pronunciada no GT Educação de Jovens e Adultos, durante a 27ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu, MG, de 21 a 24 de novembro de 2004. Publicado en Revista Brasileira de Educacao Nro. 28 janeiro-Abril 2005 Páginas 37 –48. Una primera versión de esta conferencia fue publicada en Revista Brasileira de Educacao Nro. 28 2005 Pp.37-49

²⁸⁴ En la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación (International Sociological Association/ Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Agosto 2004) se señaló no sólo la naturaleza diversa de estos movimientos sociales, sino incluso el carácter fallidamente abarcativo del término "movimientos sociales". Exposición de Luis Rigal en el panel "Construyendo puentes entre la producción de conocimientos y la práctica social".

²⁸⁵ Programa de Investigación sobre Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: La Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la Escuela. Dirección María Teresa Sirvent - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

²⁸⁶ Exposición de Ana Quiroga en el Panel Inaugural de la III Jornada Latinoamericana de Psicología Social y V Jornada de Homenaje al Dr. Enrique Pichón Riviére, "Sujeto y conflicto social". Buenos Aires, 28 al 31 de Octubre de 2004.

2. Plantear los desafíos y contradicciones del momento histórico presente para la educación popular de jóvenes y adultos en su relación con los movimientos sociales emergentes.

La educación popular de jóvenes y adultos en la Argentina, en su relación con los movimientos sociales en un proceso histórico a partir de la terminación de la dictadura militar y hasta nuestros días

Es obvio que es imposible hablar de educación popular de jóvenes y adultos en un vacío histórico. Es obvio asimismo que el encuadre histórico es una de las herramientas principales para intentar comprender los fenómenos actuales.

En mi caso personal y en el de muchos colegas, iniciamos trabajando en educación popular de jóvenes y adultos desde los principios de los años 1960, cuando la educación popular en Argentina entraba a jugar claramente como soporte de la construcción del conocimiento necesario para la elaboración de un proyecto popular del sujeto histórico del cambio social, que para muchos de nosotros era la clase obrera organizada en las zonas urbanas.

A partir de mediados de los 1960 y hasta fines del año 1983, muchos fueron los ríos de represión, sangre y muerte que corrieron por las calles de Argentina. Los golpes de estado sucesivos y la dictadura del 1976 fue acompañando a un proyecto económico del capitalismo universal en América Latina que fue destruyendo en Argentina su potencial industrial, debilitando la fuerza de la clase obrera organizada como sujeto negador del capitalismo. Las dictaduras militares en ese período también reprimieron y persiguieron a las experiencias de educación popular y a la formación de educadores populares y animadores socioculturales a través de la universidad. Éramos considerados parte de los cuadros subversivos que atentábamos en contra del *status quo* y de los intereses de los grupos dominantes. Sólo el retorno del peronismo al poder, en el corto lapso de 1973-1976, implicó la posibilidad de retomar nuevamente la perspectiva de una educación de jóvenes y adultos al servicio de la construcción del proyecto político de los sectores populares.

A partir de 1983, con el retorno a la democracia, distinguimos sobre la base de nuestras experiencias de investigación participativa y educación popular tres momentos o hitos históricos²⁸⁷ que fueron marcando diferentes intencionalidades de la educación popular de jóvenes y adultos hasta llegar al desafío del momento actual.

Primer momento: 1984-1989

Recién salidos de la dictadura, fuimos diagnosticando un campo desbastado en la sociedad civil; una aguda situación de "debilidad de la sociedad civil".²⁸⁸ Aparecen fuertemente una serie de fenómenos que obturaban la posibilidad de una reconstrucción a pesar de la voluntad y la fuerza de reconstrucción de las organizaciones populares y de la búsqueda de la democratización de nuestras instituciones sociales y educativas.

El objetivo entonces de nuestras acciones de investigación social y de educación popular de jóvenes y adultos buscaba apoyar el fortalecimiento de la trama organizativa de los sectores populares y su constitución como sujetos políticos de la democracia. Siempre hemos concebido la investigación social y educativa con una doble intencionalidad: generar conocimiento científico a la vez comprometido con las luchas sociales por una sociedad más justa e igualitaria.

²⁸⁷ Algunos aspectos de este encuadre histórico fueron mencionados en Sirvent (2003).

²⁸⁸ Es interesante señalar que a mi regreso a la Argentina encontré que la dictadura militar había cercenado de plano el campo de la educación popular y de la investigación social comprometida con una realidad de injusticia y discriminación. Desde mi perspectiva, nos habíamos convertido en el "furgón de cola de América Latina" en relación con estas perspectivas que buscaban articular la investigación, la participación y la educación (Exposición de María Teresa Sirvent en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Octubre 1984).

Fuimos detectando una serie de rasgos de la vida cotidiana y asociacional que operaban como obstáculos del fortalecimiento de la trama organizativa. Pudimos visualizar como una historia social y política del país y la cruenta dictadura militar no había pasado en vano: había dejado sus huellas en la forma en que pensábamos, sentíamos y actuábamos en nuestra vida cotidiana, en nuestra manera de “ver” la realidad, inhibiendo no sólo nuestras posibilidades de participar sino incluso, negándonos la posibilidad o ahogando en nosotros mismos el sentir la necesidad de participar²⁸⁹. Cobraba realidad una histórica pero más que nunca vigente pregunta de Gramsci: ¿Cómo hacen las clases dominantes para gobernar sin empleo de la fuerza? Obviamente, actuando sobre nuestras conciencias y nuestras maneras de representar, teorizar y pensar sobre nuestra vida cotidiana.

Así vimos emerger, en nuestras investigaciones y trabajos, frente a nosotros y en nosotros mismos:

- a) La apatía participativa y el “no te metas”.
- b) El miedo carcomiendo cualquier pequeño impulso para la acción comprometida, que fue un “descubrimiento” en nuestras investigaciones.
- c) El “olvido histórico” en términos de una historia cercenada y fragmentada como producto de la represión y del miedo. Como decía uno de los miembros vecinales de nuestros grupos de trabajo²⁹⁰: “Pero si nosotros mismos nos pusimos una tela emplástica en la cabeza...” “Nos han hecho un lavado de cerebro para tener miedo y no participar.”
- d) La internalización y validación como formas legítimas de hacer política institucional de mecanismos profundamente antiparticipativos: como el clientelismo, el internismo²⁹¹ o la fragmentación continúa, el matonismo (una suerte de prácticas de terrorismo institucional a la manera del terrorismo de Estado) y la coaptación²⁹². Como señaló un miembro de una asociación vecinal en relación con el fenómeno de coaptación: “...el que te paga te posee...”²⁹³. Mecanismos que se “infiltraron” en las organizaciones populares y en nuestras universidades. En palabras de un líder vecinal: “...son mecanismos que se han hecho carne en nosotros...”²⁹⁴

²⁸⁹ Nuestra perspectiva teórica en relación con el estudio de la participación como necesidad humana asume la diferenciación entre necesidades objetivas y subjetivas y presupone la determinación social de necesidades colectivas e individuales. Por necesidad subjetiva entendemos un estado de carencia sentido y percibido como tal por los individuos o grupos de individuos. Por necesidad objetiva nos referiremos a carencias de los individuos o grupos que pueden determinarse independientemente de la conciencia que de las mismas tengan los individuos afectados. La determinación objetiva de las necesidades se apoya en la existencia de desequilibrios que impiden el desarrollo pleno de las potencialidades humanas.

La necesidad que la gente siente, la necesidad subjetiva, puede o no coincidir con necesidades derivadas de situaciones objetivas que afectan la vida cotidiana de individuos y grupos. Los conceptos de necesidades subjetivas y objetivas se basan en la tradición marxista que distingue entre intereses subjetivos y objetivos. En una aproximación marxista, un interés es objetivo porque deriva de condiciones sociales que objetivamente afectan a los individuos y grupos independientemente de la conciencia o reconocimiento individual o grupal de dichas condiciones objetivas. Estas pueden ser observadas y “medidas” por estándares externos a la conciencia de los individuos. Desde la perspectiva objetiva, un individuo tiene interés en algo cuando es afectado por ese algo. La existencia del interés no es contingencia de la conciencia o reconocimiento del mismo por el individuo. Una persona o grupos de personas pueden estar afectados por algo ya sea que lo reconozcan o no. El interés es subjetivo porque se refiere a un estado psicológico en la mente de una persona que dice tener tal interés. Parte del desarrollo de la conciencia de clase en términos marxistas envuelve el proceso de “conversión” de los intereses objetivos en intereses subjetivos. Para más detalles, ver Sirvent (1999a).

²⁹⁰ Frases extraídas de Sirvent (1999a, p.200 y 223).

²⁹¹ La palabra “internismo” se refiere al fenómeno de fragmentación o de ruptura de un grupo social frente a posiciones o puntos de vistas diferentes. Frente a un disenso se fractura el grupo o el moviminetto y se forman las “internas” que obturan la posibilidad del debate o bien la aceptación del disenso sin ruptura del grupo o del movimiento.

²⁹² El término “coaptación” fue introducido por Philips Selznick en 1948 y alude al mecanismo usado por una organización a través del cual se incorpora la oposición para mantener su estructura y estabilidad. Este proceso es usado para absorber nuevos elementos en la estructura política o de liderazgo, como medio para prevenir amenazas a su estabilidad o existencia (véase Sirvent, 1999a, p. 14)

²⁹³ Boletín *Ida y Vuelta*. Síntesis de las reuniones de análisis colectivo de la realidad cotidiana con representantes de Asociaciones Voluntarias y miembros de Movimientos Sociales de la Villa 15 (“Favella” en la periferia sur de Buenos Aires). Estas reuniones son parte de las instancias participativas de retroalimentación en nuestros procesos de investigación social.

²⁹⁴ Frase extraída de Sirvent (2004).

Así fuimos testigos a partir del año 1988 de un nuevo proceso de destrucción, de desmovilización y de fragmentación de los movimientos populares, en respuesta a embates de afuera y de adentro. Estos mecanismos, enunciados más arriba, fueron socavando las organizaciones sindicales y populares y nuestros ámbitos de trabajo en una suerte de "tener el enemigo adentro". Con una agravante anclado en nuestra historia de represión, sangre, muertes y desapariciones: la evocación constante en la población de los fantasmas de la represión y el miedo.

Comenzamos a conceptualizar estos fenómenos como *múltiples pobrezas*²⁹⁵: una pobreza de protección, una pobreza política y de participación, una pobreza de comprensión. Mas tarde, esta conceptualización nos fue teórica y dolorosamente fructífera para identificar y analizar el impacto que el neoconservadurismo del ajuste y la pobreza fue dejando en nuestra vida cotidiana. Nos referimos no sólo a la pobreza económica, sino también a una compleja realidad de pobrezas en plural. Éramos pobres de protección, de participación, pero ricos en miedo almacenado. Se necesitaba poco para abrir compuertas y que este miedo vuelva a aparecer (Sirvent, 1992).

Fuimos así descubriendo objetivos específicos para nuestras acciones de investigación participativa y de educación popular de jóvenes y adultos, no sólo en el ámbito de las asociaciones barriales sino también en nuestros trabajos y talleres con docentes de la escuela de adultos:

- a) el reconocimiento en nosotros y en los otros de las marcas de una historia social y política cruenta;
- b) la reconstrucción de una memoria colectiva fragmentada y cercenada;
- c) la identificación de los mecanismos institucionales, de los mecanismos de poder y las representaciones sociales que inhibían la posibilidad de un crecimiento en la participación social.

En este período aprendimos que el aprendizaje de la participación real es un largo y difícil proceso de aprendizaje; más largo y difícil que la apropiación de los conocimientos académicos necesarios para nuestra vida profesional y cotidiana. Fuimos viendo que los mecanismos antiparticipativos que habíamos aprendido se legitimaban y reproducían en la vida asociacional y cotidiana. Y eran muy difíciles de quebrar. Se iba consolidando en nuestros trabajos la profunda trama entre participación social y mecanismos de poder. Fuimos descubriendo en nuestras investigaciones la complejidad de esa relación que terminaba abortando los intentos participativos, ya sea "ahogando" las demandas colectivas consideradas peligrosas para el *status quo* (mecanismos de no-decisión)²⁹⁶, o bien por la "cooptación" de los líderes de un movimiento de resistencia o protestas.

Segundo momento: 1989-2001

Los años 1990 y el proceso de implementación y consolidación del neoconservadurismo

Dos aspectos van apareciendo en este contexto. Por un lado, la evidencia que nos permitió aseverar como hipótesis de trabajo que el neoconservadurismo en Argentina encontró una tierra arrasada, donde floreció sin muchos vendavales o nevadas. Que las condiciones de la sociedad argentina ya estaban dadas para la implementación del modelo neoconservador del ajuste y la pobreza, casi sin enfrentar una resistencia organizada.

Por el otro, un contexto que se iba perfilando cada vez más hostil a la participación social y a la educación popular. Y no sólo en la sociedad civil, sino también en el ámbito de la educación. Comenzamos a asistir en nuestros ámbitos académicos a un supuesto velatorio de la educación popular y de la participación. La "educación popular ha muerto..." "... la participación ha muerto...", escuchábamos decir en nuestras aulas universitarias. No fue fácil seguir trabajando y formando cuadros en educación popular. Habíamos pasado de un *boom* en el 1984, 1985, a ver nuestras aulas vacías a partir del 1989. Muchos intelectuales también, formadores de mentalidades nuevas, habían sido cooptados y habían devenido en "los intelectuales orgánicos" de la transformación educativa

²⁹⁵ Las *múltiples pobrezas* no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias, que ya no son tan obvias, tal como por ejemplo trabajo, vivienda, salud, educación, sino que abarca el estudio de una compleja realidad de *pobrezas* (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, pero no tan obvias, como *la necesidad de protección o cuidado, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la necesidad de participación social y política*. Cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha socialmente revela una pobreza social y genera procesos de exclusión y de aumento de la violencia internalizada en las relaciones sociales, y puede generar patologías colectivas toda vez que rebasa límites de intensidad y duración. Este enfoque se centra en el análisis de las condiciones objetivas de una sociedad que facilitan o inhiben la satisfacción de estas necesidades para la mayoría de la población. Es una perspectiva social y psicosocial de análisis, y no individual. Para más detalles ver Sirvent (1998). También Sirvent (1999a y 2001).

²⁹⁶ Ver referencia sobre el enfoque de la "tridimensionalidad del poder" en la nota al pie número 19.

neoliberal. Algunos de nosotros, por el contrario, comenzamos, desde la implantación del neoliberalismo, a prever y a advertir sobre sus funestas consecuencias. Éramos tildados entonces de “los folklóricos y románticos del 1960. No nos fue fácil continuar con la formación de cuadros en educación popular en este contexto. Pero lo hicimos.

Y no era casualidad este contexto de riesgo para la participación. La noción de participación real entraba en franca contradicción con la filosofía política neoconservadora, como dicen sus espíritus rectores que plantean en sus escritos una lucha entre dos principios irreconciliables: el mercado y la organización popular. Se visualiza una “enemistad mortal” que no conoce camino intermedio. Evidentemente, miseria y libertad no son compatibles.

Varios son los fenómenos que agravaban la situación de múltiples pobreza. Por un lado, la desocupación, el miedo a la pérdida de empleo agudizaba la pobreza de protección, el miedo a la sanción por el disenso, el miedo a la participación. La desocupación es uno de los mecanismos privilegiados de control social. Nos decían en nuestros trabajos los jóvenes y adultos frases tales como²⁹⁷: “Antes éramos explotados, ahora, peor que eso, nos tratan como ratas pero no podemos reaccionar... perdemos el empleo de ratas pero empleo al fin. Da de comer...” Estas expresiones son manifestaciones de violencia que generan sensaciones de desamparo y soledad.

Por el otro, la agudización de los factores inhibitorios ya detectados en el período anterior profundizaba la pobreza de participación. La agudización del individualismo y la crisis de participación, crisis de identidad colectiva, crisis de pertenencia, crisis de confianza y credibilidad, fragmentación, el “egoísmo”, el clientelismo político, el accionar de los punteros políticos, el partidismo, la manipulación y cooptación por parte de los organismos de gobierno, herían la participación de la población en organizaciones formales. Aparecieron “las participaciones de emergencia”,²⁹⁸ situaciones de reclamos colectivos en barrios y comunidades con objetivos a corto plazo, de poca duración en el tiempo (a veces pocas horas), que reproducían la fragmentación y los mecanismos de disolución de las tramas organizativas.

Se va consolidando el así llamado pensamiento único: una suerte de “... doctrina viscosa que insensiblemente envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo”²⁹⁹. Nos referimos a una manera de “ver” o “analizar” la realidad por la cual, consciente o inconscientemente, se fue legitimando esta realidad regresiva, injusta y absurda, que vivimos como la que tenía que ser y no podía ser de otra manera. Se fue aceptando los “versos” del neoliberalismo, sin ver alternativas. Es el fenómeno de la naturalización de la injusticia, la explotación y la pobreza en las mentes de la población. Naturalización que agudizaba la pobreza de comprensión e inhibía el desarrollo de un pensamiento crítico. El poder dominante se fue transformando en nuestro sentido común. Se volvió natural lo que debió escandalizarnos³⁰⁰. Ha escrito al respecto un filósofo argentino:

Es el efecto del genocidio en nuestras mentes. [...] El terror no permite al ser humano adquirir conciencia de sí mismo... enmudece... aterra, y en ese sentido el nivel de percepción de la realidad está adecuado al miedo que produce, ver y decir cosas que no son toleradas por el Poder. Te divide la cabeza; no podés imaginar siquiera porque el imaginario viene de afuera y *se mete en vos*. (León Rozitchner³⁰¹; el destacado es nuestro)

Se fueron consolidando en nuestros trabajos conceptualizaciones del poder y sus mecanismos de dominación, en la complejidad de diversas formas de manifestarse³⁰² y en relación con la conformación de nuestras

²⁹⁷ Frases extraídas del artículo de Sirvent (2001).

²⁹⁸ Expresión atribuida por Sandra Llosa, miembro del equipo de trabajo en una investigación participativa realizada en la Ribera de Quilmes.

²⁹⁹ En “Pensamiento crítico vs. pensamiento único”. *Le Monde Diplomatique*, edición española (L-Press), 1998.

³⁰⁰ Hernán Kesselman se preguntaba: ¿Cómo se vuelve natural lo que debiera escandalizarnos? En el Panel Inaugural de la III Jornada Latinoamericana de Psicología Social y V Jornada de Homenaje al Dr. Enrique Pichón Riviére, “Sujeto y conflicto social”. Buenos Aires, 28 al 31 de Octubre de 2004.

³⁰¹ Trozos extraídos del pensamiento de León Rozitchner expresado en *Página 12*, de 22 de enero de 2001, y en entrevista en radio La Isla Buenos Aires Año 2000. Citado en Sirvent (2001).

³⁰² En este aspecto trabajamos con la noción de “tridimensionalidad del poder” presentada por Steven Lukes (1981). Desde esta perspectiva teórica, el poder se ejerce en tres dimensiones o de maneras diversas. En primer lugar, a través de la forma más manifiesta y expresa: el ejercicio de la toma de decisiones efectiva (una ley, una reglamentación, una orden) acompañado de la

representaciones sociales, de nuestras maneras de pensar y teorizar cotidianamente sobre la realidad circundante. Desde esta perspectiva asumimos que la construcción de este pensamiento único, tal como fue caracterizado más arriba, es la resultante de mecanismos de poder que ya cientistas políticos en la década del 1980 señalaban como la forma más perversa de ejercicio de poder. Lukes (1981, p. 24-25) escribe:

¿No es la forma suprema y más insidiosa de ejercer poder, de cualquier grado, impedir que la gente vea las injusticias a través de la conformación de sus percepciones, conocimientos y preferencias, en tal sentido que acepten su rol en el orden existente de cosas. Ya sea porque ellos pueden no ver otra alternativa o porque ellos ven este orden como natural e incambiable o porque ellos lo evalúan como orden divino y beneficioso?

Nosotros estamos ocupados de encontrar *como es ejercido el poder para prevenir a la gente de hacer y a veces aún de pensar*. (La traducción y el destacado son nuestros).

La lucha social, la lucha de las clases sociales, se juega también en el campo de la cultura cotidiana, entendiendo ésta como un campo de lucha entre significados diferentes y a veces contradictorios del mismo fenómeno. Es la lucha por la apropiación de la llave del código³⁰³. La lucha de clases se juega en cómo pensamos la realidad, en la manera como nominamos, a través del lenguaje, a los fenómenos de nuestra vida cotidiana; se juega en el mundo de los significados que le atribuimos a nuestro entorno cotidiano. En su trabajo, "Distinción", Bourdieu (1984, p. 479-480) dice:

Lo que está en la mira, en la lucha sobre el significado del mundo social, es el poder sobre los esquemas y sistemas clasificatorios, que están en las bases de las representaciones de grupos y por tanto de su movilización y desmovilización...

En este contexto, nos planteamos como objetivos de nuestras investigaciones y acciones de educación popular generar espacios de análisis de esta compleja realidad de desempleo y mecanismos de poder para:

- a) enfrentar la tendencia a naturalizar la realidad como la única posible. Como lo que tienen que ser... y que no puede ser de otra manera;
- b) enfrentar la tendencia a convertirse de víctimas en victimarios; es decir, en culpables de su propia situación. Estas frases de nuestras investigaciones ilustran dramáticamente este aspecto:

Ya no salgo a buscar trabajo ¿Para qué? Me amargaba. Cada vez que salía volvía con las manos vacías y ya no me daba para enfrentar las caritas y los ojos de mis hijos como diciéndome: Papá, vos tenés la culpa. Bueno ahora me pueden culpar de no buscar pero no de no encontrar." (35 años obrero de la construcción)

emisión de amenazas manifiestas o latentes para su cumplimiento. En segundo lugar, y de manera menos manifiesta y clara, el poder se ejerce a través de los procesos de no-decisiones que ahogan las demandas y reivindicaciones amenazantes para el orden establecido. La tercera forma de ejercicio del poder se desarrolla fundamentalmente a través de los procesos de aprendizaje social que inhiben el crecimiento de una cultura popular como campo de lucha por los derechos humanos y la justicia social y de una educación favorecedora de la formación de conciencias críticas de la sociedad.

Esta noción de tridimensionalidad del poder nos parece de una notable fertilidad teórica para describir e interpretar varios fenómenos de nuestra realidad cotidiana. En nuestros trabajos citados anteriormente (Sirvent, 1999a y 2001) se encontrarán ilustraciones cotidianas de estos mecanismos de poder.

³⁰³ Frase de Diana Weshler desde su perspectiva de una sociología del arte. Clases en la Universidad de La Plata. Provincia de Buenos Aires- Argentina

Yo era camionero hasta que me echaron. Hacía viajes al interior y también a Brasil y a Chile. Ahora no sé qué hacer... estoy cansado. No puedo mirar a mis hijos a la cara. Yo ya no quiero nada. Quiero irme a otro país a ver si en otro lado las cosas están mejor. Ya no tengo ganas ni de ir a votar" (33 años)

- c) enfrentar la tendencia a encontrar chivos emisarios culpables de la situación de miseria y pobreza, como los bolivianos y paraguayos, agudizando la fragmentación social. Como se expresa en estas frases obtenidas en nuestros trabajos:

Yo estudié y estoy manejando un taxi; la culpa la tiene esos paraguayos y bolivianos indocumentados que nos sacan el trabajo La Argentina es para los argentinos. Habría que matarlos a todos.

El culparse a sí mismo, o el culpar a los inmigrantes del más del 20% de nivel de desempleo, encubre el análisis de las causas estructurales del desempleo.

- d) identificar los mecanismos de poder, especialmente los más sutiles, para enfrentarlos.

Estos objetivos implicaron fundamentalmente trabajar en lo que denominamos el "talón de Aquiles" del pensamiento único (Sirvent, 2001). Este pensamiento único, este ejercicio tan perverso del poder, se conforma a través de procesos de aprendizajes formales y no-formales. La construcción de este pensamiento es la resultante de mecanismos de poder que operan a través de procesos de educación, de aprendizaje; no es algo genético. Por tanto la educación dentro o fuera de la escuela puede ser instrumento de reforzarlo o desbaratarlo. Lo que se construye, se desconstruye.

Paralelamente, veíamos el surgimiento de nuevas fuerzas: trabajadores desocupados, poblaciones sumidas en la pobreza y en la pobreza extrema, los piqueteros, grupos que iban apareciendo con picos de crecimiento y de decrecimiento. Diversos sujetos en todos los sectores aplastados, expoliados por el capital. Teníamos la expectativa que aquí desde estas bases se estaba gestando tal vez los nuevos sepultureros del neoliberalismo, y que debíamos de alguna manera apoyar desde nuestras acciones de educación popular el avance hacia una articulación mayor. Pero sólo una visión fugaz.... Con algunos de sus representantes, por ejemplo, comenzábamos a hablar de intentar colectivamente una investigación histórica sobre la destrucción del movimiento villero para descubrir las fuerzas que llevaron a su destrucción y enfrentarlas para no repetirlas...

Tercer momento: diciembre 2001- hasta el presente actual

A partir de los sucesos del 19 y 20 de diciembre del 2001³⁰⁴ en Argentina, nuevamente la realidad sorprende y desafía todos los más exquisitos pronósticos de los científicos sociales.

Nos enfrentamos con una serie de situaciones nuevas en el campo de lo social que hubieran sido difíciles de prever hacia fines del año 2001.

³⁰⁴ El 19 y 20 de diciembre de 2001 fue la culminación de un proceso de varios días que desencadenó la renuncia del entonces presidente de la nación, Dr. Fernando de la Rúa, y todo su gabinete. En la noche del 19 de diciembre, en respuesta al estado de sitio decretado por el gobierno, se congregaron miles de argentinos en distintas plazas y calles del país, sobre todo en Capital Federal, donde una multitud de personas de los diversos barrios de la ciudad de Buenos Aires salieron "caceroleando" por las calles y llegaron hasta Plaza de Mayo. Desde estos sucesos comenzaron a generarse en Capital Federal y todo el país asambleas barriales constituidas por una diversidad de sectores sociales. A partir de estas manifestaciones se constituyen nuevas formas de expresión de la protesta popular y de búsqueda de instancias alternativas de participación social, y se consolidan otras formas nuevas de organización popular que ya venían desarrollando su historia, como la de los movimientos piqueteros, conformados principalmente por trabajadoras y trabajadores desocupados.

Fueron varias las manifestaciones de protesta popular y de emergencia de movimientos sociales que comenzaron a desafiar la imposición del pensamiento único y ha producir una ruptura en la aceptación sumisa y “naturalizada” de la injusticia social y la pobreza, y fundamentalmente del miedo acumulado en años de represión política y de cruentas dictaduras militares.

Como varias veces hemos señalado en trabajos anteriores, las necesidades humanas son claras evidencias de la tensión constante entre carencia y potencia característica de los seres humanos (Sirvent, 1999a) y devienen, en determinados momentos históricos, en impulsos para la acción; en este caso, en acción colectiva donde se buscaba una nueva organización social y la construcción de un nuevo conocimiento.

Como investigadores sociales, estábamos ante un contexto social que desafiaba nuestro conocimiento, nuestros interrogantes y el sentido de nuestra tarea de descubrimiento. Cuando, hacia fines del año 2001, hablábamos de catástrofe social y de patologías colectivas, surgían nuevas formas de protesta social y de movimientos sociales que desafiaban nuestras categorías teóricas y nos introducían en un nuevo tiempo histórico. Nuevamente la realidad nos fascinaba con lo máspreciado del sentir científico: la ignorancia, la duda, la incertidumbre.

Desde una concepción totalizadora de educación permanente que trasciende la escuela y abarca todos los aprendizajes sociales a lo largo de la vida de una población, debíamos intentar develar e introducirnos en profundidad en estos procesos de aprendizaje social y de educación popular que se estaban dando en los nuevos movimientos sociales en Argentina. ¿Qué se aprende? y ¿Cómo se aprende? son preguntas que emergían a cada momento en nuestro trabajo cotidiano, buscando por respuestas científicas que apoyaran acciones de fortalecimiento del impacto educativo de la participación y la militancia social.

Vivimos una cultura popular y cotidiana donde se confrontan, se tensionan con agudeza, por un lado, las fuerzas de la resistencia y de la creatividad popular, y por el otro las fuerzas de la aceptación y el sometimiento. Es el campo de la cultura popular percibido como uno de los escenarios de la lucha a favor y en contra de una cultura de los poderosos. Es la cultura popular analizada como el ruedo del consentimiento y la resistencia creativa³⁰⁵. Esta complejidad se nos aparece en nuestro día a día.

Por un lado se vive una suerte de despertar a la participación y a la conciencia de nosotros como sujetos históricos; las asambleas populares, los piqueteros, el movimiento de trabajadores desocupados, las tomas de fábricas desocupadas y cerradas fueron y pueden seguir siendo expresiones de una potencial explosión de una futura organización.

Pero, por otro lado, los fantasmas de la fragmentación, el clientelismo, la cooptación siguen actuando, legitimados y prontos para debilitar el movimiento popular.

Deseo remarcar los aspectos siguientes:

- a) Hay signos y pistas muy fuertes de ruptura del abroquelamiento del pensamiento único. En uno de los documentos del Movimiento Barrios de Pie se dice con relación a las acciones de educación popular del Movimiento: “[...] la educación popular [...] es desnaturalizar este modelo injusto de dominación, hambre y pobreza”.
- b) Aparecen evidencias de un reconocimiento de necesidades no tan obvias como la necesidad de participación. Así se expresaba un miembro de una Asamblea Barrial haciendo referencia al momento de emergencia de las Asambleas Barriales, a fines del año 2001, principios del 2002:³⁰⁶

La sensación general era: “Esto no da para más” No le creemos a nadie Nos cagaron la vida Algo hay que hacer. Tenemos que tomar las cosas en nuestras manos. Hoy rescato de eso el reconocimiento general que hubo de la necesidad de participación por parte de la gente,

³⁰⁵ Stuart Hall (1981) escribe que lo esencial para la definición de la cultura popular son las relaciones que definen a la “cultura popular” en tensión continua (relación, influencia y antagonismo) con la cultura dominante Para Stuart Hall, el análisis que debe hacerse es el análisis de la lucha de clases en la arena cultural: “De otra manera, si he de decirles la verdad, la cultura popular me importa un pito. [...] La cultura popular es uno de los escenarios de esta lucha a favor y en contra de una cultura de los poderosos; es también lo que puede ganarse o perderse en esa lucha. Es el ruedo del consentimiento y la resistencia. Es en parte el sitio donde la hegemonía surge y se afianza.” (p.239).

³⁰⁶ Entrevista realizada por los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, en el marco de la cátedra coordinada por María Teresa Sirvent, año 2004.

activamente, digo. Se vio la experiencia acumulada de mucha gente que en los 90 durante el menemismo habia estado "metidos para dentro"... Lo que más me llamaba la atención era el sentir general de que si no nos involucramos nos van a seguir cagando. Hay que buscar los puntos neurálgicos. Uno veía como todo afloró. Hay que participar activamente. Si no nos metemos, nos van a seguir cagando. "La lucha forma parte de nuestro modo de vida".

- c) Se identifican evidencias de un crecimiento en el reconocimiento del proceso educativo en el espacio de la lucha y el movimiento social. Aparecen evidencias de fenómenos nuevos en el campo educativo de los movimientos sociales. Se percibe, por un lado, un reconocimiento explícito de la importancia de la educación y del lugar de la educación en su proceso de lucha y de organización. Como expresó el Movimiento de Barrios en Pie: *Hemos aprendido mucho en esa gran escuela que es la lucha en las calles.*³⁰⁷

Por otro lado, aparece una demanda social y educativa³⁰⁸ y la realización concreta de instancias formales de educación alternativa dirigidas a la infancia, la adolescencia y los adultos en situación de pobreza educativa³⁰⁹, a cargo de los protagonistas de los movimientos sociales y "... con la impronta del movimiento".³¹⁰ Son proyectos educativos de diversa naturaleza, generados por los integrantes de los movimientos sociales. Como por ejemplo: espacios de alfabetización, talleres de educación popular, apoyo escolar, jardines de infantes, escuelas etc. Los protagonistas expresan³¹¹: "... el acto más valioso es el hecho educativo"; "Si hay algo que fortaleció fue la educación, el ir pensando entre todos los espacios educativos"; "Lo más interesante es pensarlo todos juntos"; "El

³⁰⁷ Segundo Plenario del Movimiento Barrios de Pie 25 a 27 de Octubre 2002.

³⁰⁸ Demanda social es la expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas. En nuestros trabajos hemos desarrollado la perspectiva de construcción social, histórica y colectiva de una demanda social como producto de la acción colectiva de un grupo. El concepto de demanda social debe ser entendido como las necesidades definidas por clase social, fracciones de clase, organizaciones, grupos e inclusive individuos estratégicamente situados frente al Estado. Esta perspectiva de la demanda social nos introduce al ámbito de las relaciones Estado y Sociedad Civil en una perspectiva de una sociología política de la educación permanente. Para más detalle, ver Sirvent (1999b).

³⁰⁹ La pobreza educativa no se limita al porcentaje de analfabetos, sino que abarca el 67% de población económicamente activa de 15 años y más que ya no está en la escuela y que se encuentra en *situación educativa de riesgo*. Son 14.015.871 (Censo 2001) de jóvenes y adultos condenados a un probable futuro de marginación social, política y económica agudizado por el contexto de múltiples pobreza. Son aquellos que alguna vez se matricularon en la escuela primaria y que abandonaron su camino *sin haber logrado los niveles básicos de educación formal necesarios para enfrentar la complejidad social, política y económica de la sociedad actual*. Sólo alcanzaron un nivel de primaria incompleta, o primaria completa, o "con suerte", los menos, algunos peldaños de la educación media. Para la franja de jóvenes de 15 a 24 años las cifras son graves: el 71% se encuentra en *situación educativa de riesgo*. Esta situación se agrava para aquellos provenientes de hogares pobres. El censo de 1991 mostraba que en dichos grupos más del 90% de los jóvenes y adultos mayores de 15 años estaban en *situación educativa de riesgo*. Este dato se incrementa si se tiene en cuenta el aumento de la población en situación de pobreza y de pobreza extrema de la última década. El censo del 2001 mostraba en el Gran Buenos Aires un 93% de jóvenes de 15 a 19 años provenientes de hogares pobres en situación educativa de riesgo. Asimismo, el censo del 2001 muestra que la brecha del crecimiento del nivel educativo entre pobres y no pobres ha aumentado. El nivel educativo de riesgo refiere al fenómeno de discriminación e injusticia en que vivimos. *No se trata de una cuestión de déficit individual, sino de exclusión social y represión que se agrava por ser muy bajo el porcentaje de esta población (entre el 2% y el 5% según regiones del país) que ha podido insertarse en experiencias de educación de jóvenes y adultos que les permitan superar estas carencias educativas*. Estos datos provienen de una investigación que, con la dirección de María Teresa Sirvent, se está realizando desde el año 1997 en Capital Federal, Gran Buenos Aires, Córdoba e Entre Ríos. Para más detalles ver: a. Sirvent, M. T. y S. Llosa Jóvenes y Adultos en Situación de Riesgo Educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA Nro. 13 1998 p. 77-92; b. Sandra Llosa, María Teresa Sirvent, Amanda Toubes, e Hilda Santos La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza. En Revista Brasileira de Educacao ANPEd Associacao Nacional de Pos-Graduacao e Pesquisa em Educacao Brasil Set/Out/Nov/Dez 2001 Número 18 p. 22 a 34

³¹⁰ Expresiones de la exposición de miembros de movimientos sociales en un panel de diálogo de la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación (International Sociological Association/Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Agosto 2004).

³¹¹ *Idem*.

objetivo del taller es construir la voz de los más humildes"; "No podemos pensar el espacio de educación popular fuera de la lucha".

Va creciendo en los protagonistas de los movimientos sociales el reconocimiento del saber propio y de la capacidad de construcción colectiva de conocimiento³¹². Así lo expresan: "... se cae el muro del que el saber está en un solo lugar; está en todos nosotros"; "... reflexionamos, hacemos categorías, construimos esos cajoncitos que es en definitiva hacer teoría".

Un conocimiento que entre otras cosas se ha convertido en un instrumento de lucha contra figuras perversas, como la de la víctima convertida en victimario, que, como señalamos más arriba, se atribuye a sí misma la culpabilidad de la desocupación y que paraliza cualquier acción colectiva. El título de un libro del Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) de la Matanza³¹³ es una clara ilustración de lo que estamos señalando: *De la culpa a la autogestión*. Este libro, que los protagonistas mencionan como una construcción intelectual del MTD, está mostrando un proceso histórico de construcción de un nuevo conocimiento; de nuevas categorías de interpretar la realidad del desempleo como un fenómeno estructural y no individual. Un proceso de apropiación de los medios de producción simbólica, como así lo expresan los mismos miembros del Movimiento.³¹⁴ Se concibe al movimiento social como sujeto pedagógico³¹⁵.

Desafíos y contradicciones del momento histórico presente para la educación popular de jóvenes y adultos en su relación con los movimientos sociales emergentes

Nos preguntamos: ¿Cómo potenciar esta fuerza creativa en un crecimiento de la capacidad de demanda social de los movimientos sociales por su derecho a una educación pública igualitaria y de calidad en manos del Estado?

Esta fuerza creativa, en sus luchas y contradicciones, debe ser apoyada y fortalecida, pues por el otro lado los fantasmas acechan. Como señalamos más arriba, los factores obstaculizadores de la participación, señalados e identificados en los momentos históricos anteriores a través de nuestras investigaciones, no se han vencido de la noche a la mañana. Hoy observamos su fuerte presencia en nuestros trabajos.

La represión no se ejerce solamente con la fuerza y la coacción física. La voluntad de lucha y de acción colectiva se ve amenazada también por los intentos de cooptación de los líderes de los movimientos sociales o por planes de subsidio a los trabajadores desocupados que pretenden por un lado ser un paliativo a la pobreza y a la pobreza extrema, pero por el otro fragmentan, desunen y debilitan la participación social. Los líderes de las asociaciones populares tradicionales se sienten impotentes frente a un debilitamiento de la participación social que se contraponen en forma manifiesta con la acción colectiva de los nuevos movimientos sociales. Sin embargo, también el fenómeno de la fragmentación aparece invadiendo tanto a las asociaciones populares tradicionales como a los nuevos movimientos sociales emergentes.

Sigue vigente el mecanismo de la fragmentación como un estigma de nuestra historia social o el de la cooptación de líderes por parte de instituciones gubernamentales o privadas que operan en el debilitamiento de la fuerza de lucha del movimiento social.

Por otra parte, se ha agudizado, en los sectores sumidos en situaciones de pobreza y de pobreza extrema, la situación de desesperanza y miedo reflejada en la imagen de una juventud condenada al fracaso y a la muerte y en la amenaza que reciben los líderes barriales de las instituciones vecinales cuando desean enfrentarse al puntero político o al "diller" del narcotráfico. En una reunión de análisis colectivo de la realidad con vecinos y miembros de organizaciones populares de una villa miseria de Capital Federal, se nos decía: "La juventud está más

³¹² *Idem.*

³¹³ Localidad del Gran Buenos Aires

³¹⁴ Ponencia de Soledad Bordegaray, integrante del MTD de La Matanza en la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación (International Sociological Association / Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Agosto 2004).

³¹⁵ Aparecen situaciones nuevas, dilemáticas, contradictorias y desafiantes. Aparecen situaciones conflictivas con la escuela que pueden devenir en confrontaciones entre estas manifestaciones concretas de procesos de aprendizaje organizados por los Movimientos Sociales emergentes, como realizaciones propias que reivindican, y la Escuela Pública.

desprotegida que nunca. Cuando el joven no le interesa más al dirigente, al narco, es 'boleta'. Ahora van a morir. Ahora los mata."³¹⁶

Los mecanismos de poder siguen actuando sobre la construcción de categorías del pensar la realidad que buscan descalificar ante la población a los movimientos sociales y especialmente el movimiento piquetero. Esta descalificación actúa como mecanismo de poder trabajando sobre el miedo de la población para debilitar y ahogar las demandas sociales percibidas como riesgosas para el *establishment* e intentando debilitar el fortalecimiento de la organización popular. No es casual que en nuestros trabajos una entrevistada nos haya expresado: "Yo nunca digo que soy desocupada. De lo contrario, enseguida me dicen: Ah! sos desocupada, entonces sos piquetera! Por eso ya no digo más que soy desocupada".

Este juego de factores contradictorios se desarrolla en un contexto de múltiples pobreza.

Se asume que el educador, el investigador comprometido socialmente, debe apoyar en este momento histórico a los grupos de los nuevos movimientos sociales que pueden constituirse en los futuros sepultureros de un modelo de sociedad injusta y discriminatoria.

Esto implica poner los instrumentos de la ciencia y de la educación al servicio de la construcción de un conocimiento científico colectivo que ayude a fortalecer la organización y la capacidad de participación social de los nuevos movimientos sociales emergentes; que potencie la consolidación de una demanda social por la satisfacción de las necesidades obvias y no tan obvias. Entre ellas, una demanda social que enfrente la realidad de una profunda situación educativa de riesgo para la mayoría de la población y que reivindique la necesidad y el derecho de una política educativa que otorgue prioridad a la educación permanente de jóvenes y adultos. Que fortalezca los procesos de aprendizaje social y la identificación de nuevas necesidades educativas y su conversión en demandas sociales por un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

Para ello es necesario generar conocimiento colectivo sobre situaciones problemáticas que necesitan indagación; conocimiento científico sobre preguntas que demandan el instrumental de la ciencia para contestarlas; conocimiento científico que apunte la acción enfrentando las contradicciones sociales que nos ahoga; fortaleciendo los componentes de la resistencia y de la creación popular, y modificando los componentes de formas naturalizadas de comportamientos cotidianos que fracturan y fragmentan la organización social.

Desde nuestra perspectiva teórica y metodológica, consideramos que estas preguntas deben emerger de un trabajo colectivo con los movimientos sociales, y no solamente desde el escritorio de los investigadores y profesionales de la educación; que deben ser compartidas con los actores sociales y que el conocimiento generado debe ser una clara trama que articule dialécticamente el conocimiento cotidiano con el saber científico.

En este sentido, los principios epistemológicos, teóricos y metodológicos compartidos por una educación popular de jóvenes y adultos y la Investigación Acción Participativa (IAP) son consistentes con estas intencionalidades y se apoyan en los conceptos básicos del paradigma de la teoría social crítica.

Desde nuestra perspectiva, el objetivo central de la educación popular de jóvenes y adultos de crear conciencia puede potenciarse, fortalecerse y consolidarse con la introducción del componente de investigación social para construir una ciencia emancipatoria, un conocimiento científico emancipatorio puesto al servicio de la construcción del proyecto político de los sectores populares que desde la resistencia buscan crear nuevas formas de organización social. Y para ello las herramientas de la investigación social puestas al servicio de la educación popular de jóvenes y adultos y de la lucha del pueblo por su liberación pueden ser fértiles y fructíferas... y si no lo son, no son nada.

Quisiera terminar con una frase de José Martí: "De pensamiento es la guerra mayor que se nos hace; ganémosla a pensamiento."

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre, (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Massachusetts: Harvard University Press, 1984.

³¹⁶ De reunión realizada en la Villa 15 de Capital Federal.

- HALL, Stuart, (1981). Notes on deconstructing "the popular". In: SAMUEL, Raphael (ed.). *People's history and socialist theory*. London: Routledge and Kegan Paul. p. 227- 241.
- LUKES, Steven, (1981). *Power: a radical view*. London: The MacMillan Press, 1981 Traducción española - Madrid: Siglo XXI, 1985.
- SIRVENT, María Teresa, (1992). ¿Qué está pasando con la educación? *Nueva Tierra*, año 6, n. 8, ago., p. 5-10.
- _____, (1998). Multipobrezas, violencia y educación. In: IZAGUIRRE, Inés (coord. y comp.). *Violencia social y derechos humanos*. Buenos Aires: Editorial EUDEBA, p. 201-209
- _____, (1999a). *Cultura popular y participación social*. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires). Buenos Aires / Madrid: Editorial Facultad de Filosofía y Letras / Miño y Dávila. Versión en español de SIRVENT, M. T.: *Participatory research on established order, popular culture, and engagement of the working classes in Buenos Aires*. Ph.D. Dissertation, Columbia University, New Cork, 1995. Michigan UMI Dissertation Services, A Bell and Howell Company.
- _____. (1999b). The potential, actual and social demand for adult learning in Argentina: the situation of educational risk and cumulative advantage. In: *Adult learning and the future of work*. Madhu Singh Hamburgo, Germany: Editorial UNESCO, Institute for Education, p. 143-167
- _____, (2001). El valor de educar en la sociedad actual y el "Talón de Aquiles" del pensamiento único. *Voces*, Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe, año 5, n. 10, nov., p. 5-13 (Circulación Internacional).
- _____, (2003). Educación popular de jóvenes y adultos y participación social: una historia y un presente. *Temas em Educação*, João Pessoa, Editora Universitária UFPB, n.12, p. 221-238
- _____, (2004). Organización, poder y conocimiento: contribuciones de la investigación participativa a la educación popular. In: *Nuestra cabeza piensa donde nuestros pies camina*. Area de Educación Popular - Movimiento Barrios de Pie. p. 57 -64.

EL VALOR DE EDUCAR EN LA SOCIEDAD ACTUAL Y EL "TALÓN DE AQUILES" DEL PENSAMIENTO ÚNICO ³¹⁷

María Teresa Sirvent³¹⁸

Como el título lo indica y lo sugiere se trata de pensar en el valor de la educación anclado en el contexto histórico presente.

Por tanto, es mi propósito focalizar estas reflexiones sobre el valor de educar teniendo en cuenta algunos aspectos que, desde mi perspectiva son puntos críticos de la sociedad actual en relación específica con la formación del ciudadano desde la perspectiva de una educación permanente entendida como derecho de todos los individuos y grupos sociales a lo largo de toda su vida.

Acerca del contexto actual y de las múltiples pobreza.

El primer punto crítico se refiere al carácter profundamente regresivo, injusto y absurdo de este momento histórico que vivimos, neo-liberal en su economía y neo-conservador en su modelo político. Es un retroceso de la historia y de la humanidad. Es un retroceso en la conquista y concreción de los valores, necesidades y derechos que hacen a la larga lucha histórica por una JUSTICIA SOCIAL y por una participación real en las decisiones sobre la justa o injusta distribución de los recursos y bienes de una sociedad. Con el neoliberalismo parece haberse desviado la evolución positiva de la historia³¹⁹. En lugar de haberse adentrado en una etapa de extensión y mejora del bienestar general, - como permite el desarrollo de las fuerzas productivas - se ha iniciado una marcha atrás que fortalece los aspectos más regresivos del sistema.

El segundo punto crítico se refiere a las desoladoras consecuencias que esta situación regresiva está teniendo para una parte mayoritaria de la población en términos de múltiples pobreza. Con este concepto de múltiples pobreza³²⁰ acuñado desde hace tiempo en nuestras investigaciones, nos referimos no sólo a la pobreza económica que se evidencia en estadísticas que nos muestran a diario el aumento constante de la brecha entre ricos y pobres, sino también a una compleja realidad de pobreza, en plural que tiene que ver con carencias en la

³¹⁷ Publicado en Revista Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y El Caribe Uruguay Año V Nro. 10 Noviembre 2001 Este artículo retoma algunas de las ideas expresadas por la autora en **La función política y social de la educación. Los valores frente al neoliberalismo.** Revista **Voces** Año IV – Nro. 7 – Agosto 2000 Pags. 42 –50. Una primera versión del mismo se presentó en las IX Jornadas Internacionales de Educación El significado de aprender – El sentido de enseñar Feria Internacional del Libro Buenos Aires Abril 2001 y en ADEMYS (Asociación Docentes de Enseñanza Media y Superior) Octubre de 2001

³¹⁸ Ph.D. Columbia University, Nueva York Especialidad en Sociología y Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Docente e investigadora, Departamento de Ciencias de la Educación e Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

³¹⁹ Montes Pedro **El desorden neoliberal** Madrid: Editorial Trotta 1999

³²⁰ Sirvent María Teresa **Múltiples pobreza, violencia y educación** en Inés Izaguirre (comp.) **Violencia Social y Derechos Humanos** 1998, EUDEBA, pags. 201-210

satisfacción de otras necesidades humanas. Entre otras, **una pobreza de protección** que sufrimos diariamente, no sólo en cuestiones de inseguridad y violencia cotidiana sino en la violencia que significa una cultura matonística de la amenaza y el miedo a la pérdida de empleo, el miedo a la inestabilidad y a la inseguridad del empleo en negro, o el miedo a la sanción por el disenso, el miedo a participar y el miedo al terrorismo institucional internalizado. Todas estas son manifestaciones de violencia que generan sensaciones de desamparo y soledad en un contexto donde impera el individualismo, la desconfianza, la fragmentación y la ruptura de las organizaciones populares y sociales de acción colectiva. En nuestras investigaciones y trabajos con adultos y jóvenes de los sectores populares se nos expresó:

“Yo hice el paro, lo estimulé, a los que no se plegaron les aumentaron y a nosotros nos echaron”

“Antes éramos explotados, ahora peor que eso, nos tratan como ratas pero no podemos reaccionar... perdemos el empleo de ratas pero empleo al fin. Da de comer...”

¿No es acaso esta desprotección la que enfrenta el educador en su desasosiego frente a cambios que descalifican su saber cotidiano, que no se apoyan en sus visiones de las situaciones problemáticas, que muchas veces lo señalan como el único culpable y que incluso colocan en zona de riesgo su estabilidad profesional?

Una pobreza política o de participación social en relación con los factores que aún hoy día desbaratan y reprimen nuevos intentos y nuevas formas de organización social fomentando el individualismo, los internismos, la fragmentación, el escepticismo político, y por tanto la desmovilización también en nuestros ámbitos profesionales. Esta debilidad de la sociedad civil agudiza la pobreza de protección: frente a la catástrofe y destrucción colectiva se reacciona de manera individual³²¹.

Una pobreza de comprensión o de entendimiento que hace referencia a los factores sociales que nos dificultan el manejo reflexivo de la información y la construcción de un conocimiento crítico sobre nuestro entorno cotidiano. Es esta pobreza la que nos interesa remarcar en conexión con el tercer punto crítico.

Acerca del pensamiento único: su expresión, sus consecuencias

El tercer punto crítico se vincula entonces con una pobreza de entendimiento que nos introduce en el mundo del pensar la realidad, en el mundo del conocimiento, en el mundo de la educación.

³²¹ Interesantes reflexiones acerca de estos momentos caracterizados por el “hilo conductor de lo catastrófico” se encuentran en un artículo periodístico de Miguel Tolo sobre **La Argentina sufre una catástrofe psicosocial**. En Página 12 4 de Octubre de 2001 Pags: 36 - 37

Esta pobreza de comprensión hace a lo que muchos autores, filósofos, intelectuales de la cultura denuncian hoy como el así llamado “pensamiento único”: una suerte de “... doctrina viscosa que insensiblemente envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo”.³²² Este pensamiento único nos invade a todos por igual.

¿A qué llamamos pensamiento único? ¿Cuáles son sus consecuencias?

A una manera de “ver” o “analizar” la realidad por la cual consciente o inconscientemente vamos legitimando esta realidad regresiva, injusta y absurda que vivimos como la que tiene que ser y no puede ser de otra manera. Sin alternativas.

La consecuencia social de este pensamiento único es ver y analizar el mundo y en nuestro caso a la Argentina según maneras de pensar que sólo benefician a unos pocos: al 10% que se apropia de aproximadamente el 40% de la riqueza nacional que todos producimos: es decir, a la clase dominante.

¿Cómo se expresa?

Fundamentalmente se expresa en categorías, en conceptos, en palabras en significados que usamos para describir e interpretar la realidad y tienden a desmovilizarnos, apoyan nuestra apatía e inmovilismo y no nuestra movilización y acción. Ya muchos cientistas sociales han expresado que la lucha social, la lucha de las clases sociales se juega también en el campo de la cultura cotidiana, entendiendo ésta como un campo de lucha entre significados diferentes y a veces contradictorios del mismo fenómeno. Es la lucha por la apropiación de la llave del código³²³. **La lucha de clases se juega en cómo pensamos la realidad, en la manera como nominamos, a través del lenguaje a los fenómenos de nuestra vida cotidiana.**

Cuando hablamos de “**globalización**”, por ejemplo, la palabra supone una relación internacional entre iguales. Nos preguntamos ¿entre iguales? O por el contrario son relaciones de dominación, asimétricas y de dependencia de unos países sobre otros.

Al respecto, James Petras en su trabajo “Globaloney” expresa que es su convicción que la hegemonía cultural conquistada por el imperialismo entre los intelectuales, incluidos los de izquierda, ha impuesto un lenguaje adrede eufemístico que oscurece intencionalmente la comprensión del mundo real. Así, entonces, imperialismo troca en globalización, las nuevas (y crecientes) formas autoritarias se llaman transiciones democráticas, las nuevas (y antiguas) formas de superexplotación y precarización del trabajo mutan en flexibilización, el desmantelamiento de las conquistas obreras se nombra ajuste. Ese lenguaje ideológicamente trastocado que el autor insiste en desnudar, es el que ha inspirado el título del libro. Baloney en inglés significa tontería. Globaloney podría traducirse como “globalización de la tontería”³²⁴.

³²² En **Pensamiento crítico Vs. Pensamiento único** Le Monde Diplomatique, edición española (L-Press), 1998

³²³ Frase de Diana Weshler desde su perspectiva de una sociología del arte.

³²⁴ James Petras **Globaloney** Buenos Aires: Editorial Antídoto 2000. El autor expresa que: “... hablar de globalización en sentido homogéneo de que todos estamos metidos en economías interdependientes, que todos ejercemos una influencia recíproca, es totalmente falso. Porque el dinamismo está ubicado en algunas clases y algunas regiones, mientras que otras están afectadas de forma asimétrica (perjudicadas, si queremos decirlo de otra forma) (...) Respecto de si estamos viviendo o no lo mismo que en el pasado. Tenemos patrones de comercio, inversión y explotación a partir de los poderes del Estado y de las clases que dominan dentro de sus Estados. Esos son los hechos; veamos cómo entenderlos. Del análisis concreto de las 500 más grandes empresas del mundo, que son los vehículos de circulación de los capitales, instrumentos de la llamada globalización, surge que casi 49% son

EL PENSAMIENTO ÚNICO TAMBIÉN SE EXPRESA EN FALACIAS QUE NOS LLEVAN A LEGITIMAR LAS DECISIONES POLÍTICAS, ECONÓMICAS Y SOCIALES COMO LAS ÚNICAS POSIBLES.

Nuestro sentido común se va constituyendo de categorías del pensar e interpretar la realidad muchas de ellas impregnadas de falacias, como la así llamada "falacia neoconservadora" que hace aparecer a la política económica vigente como la única posible convirtiendo en dato técnico lo que es un problema político y como fatalidad lo que es una opción.³²⁵ Calcagno y Calcagno (1995) en un interesante trabajo,³²⁶ enumeran y cuestionan 21 (veintiuno) refranes neoliberales que se han difundido en toda América latina como verdades (versos) indiscutibles en las que se apoyan naciones dependientes y ordenamientos sociales injustos, tales como: "achicar el Estado es agrandar la nación", "ante todo hay que hacer el ajuste", "no se puede dejar de pagar la deuda externa" o bien "el mercado lo resuelve todo del mejor modo posible, la política neoliberal es la única posible".

La legitimización de este pensamiento único se apoya también en mecanismos que distorsionan el análisis complejo de la realidad como por ejemplo el convertir las víctimas en victimarios es decir en culpables de su propia situación de desamparo o el encontrar chivos emisarios culpables de la situación de miseria o de pobreza. Son mecanismos que naturalizan la pobreza y la injusticia; mecanismos que enmascaran o inhiben nuestra posibilidad de identificar los factores estructurales, que como en las falacias antes mencionadas, llevan a "naturalizar" la pobreza, la violencia, el desempleo y a considerarlos inevitables³²⁷.

Varias son las frases relevadas en nuestras investigaciones que pueden ilustrar estos mecanismos obturadores de un pensar reflexivo y crítico:

"Ya no salgo a buscar trabajo ¿Para qué? Me amargaba. Cada vez que salía volvía con las manos vacías y ya no me daba para enfrentar las caritas y los ojos de mis hijos como diciéndome: Papá vos tenés la culpa. Bueno ahora me pueden culpar de no buscar pero no de no encontrar." (35 años obrero de la construcción)

" yo era camionero hasta que me echaron. Hacía viajes al interior y también a Brasil y a Chile. Ahora no sé qué hacer... estoy cansado. No puedo mirar a mis hijos a la cara. Yo ya no quiero nada. Quiero irme a otro país a ver si en otro lado las cosas están mejor. Ya no tengo ganas ni de ir a votar" (33 años)

"La calle está mal, muy mal. No gano ni para comer y encima mi mujer que no me cree y me dice que debo andar con otra mujer donde me gasto el dinero". (41 años taxista)

norteamericanas. Sus jefes, sus sedes, su estrategia, sus funcionarios mejor pagados, todos están estacionados en estados Unidos. Son multinacionales porque producen en todas partes, pero la estructura de poder está ubicada en Estados Unidos. En segundo lugar, está Europa, con un 37% de las multinacionales y luego queda Japón, ahora con el 10% y en declive. Los demás países, los que tenían una, dos o tres multinacionales en América Latina ya las han vendido, ya están en manos de las principales. Están eliminando la pluralidad en la economía mundial. (...) Eso quiere decir que no estamos frente a inevitabilidades. La conclusión final, en este aspecto, es que la globalización no es inevitable".

³²⁵ ³²⁵. Calcagno A.E. y Calcagno A.F. **Falacias neo-liberales. La política económica neo-liberal es la única posible** en **Revista Realidad Económica** IADE Nro. 131 Año 1995 Pp: 37-51

³²⁶ Calcagno Alfredo Eric y Alfredo Fernando Calcagno **El Universo Neoliberal** Buenos Aires: Editorial Alianza 1995

³²⁷ Ver Sirvent María Teresa **La función política y social de la educación. Los valores frente al neoliberalismo.** Revista **Voces** Año IV – Nro. 7 – Agosto 2000 Pags. 42 a 50

“Es mi culpa por no estudiar... nunca me dio la cabeza y además tuve que ir a trabajar de chico. Me falta capacitación, por eso no tengo laburo (25 años hacer chingas)

“Los asaltos vienen de los villeros; ellos tienen la culpa de todo. Habría que agarrar un helicóptero, rociarles con nafta las villas y prenderles fuego”

“ Yo estudié y estoy manejando un taxi; la culpa la tiene esos paraguayos y bolivianos indocumentados que nos sacan el trabajo” La Argentina es para los argentinos. Habría que matarlos a todos”

El culpar a los inmigrantes del 14% o el 16% de nivel de desempleo, encubre el análisis de las causas estructurales del desempleo. Como dice María Teresa Basilio³²⁸:

La idea de que los inmigrantes de los países limítrofes son los causantes de la falta de puestos de trabajo disponibles para un 14% de la población, se expresa en la idea xenófoba que pide la expulsión de los inmigrantes, encubriendo la razón de hierro del sistema capitalista que necesita de un ejército de desocupados para imponer condiciones de trabajo aberrantes.

El pensamiento único es una construcción mental pero tiene anclajes en situaciones reales o materiales no analizadas o analizadas erróneamente a través de interpretaciones que manipulan las conductas y muchas veces alimentan la confrontación entre grupos que deberían unirse para luchar.

Al apropiarnos de estos pensamientos; al “hacerlos nuestros” y al actuar en consecuencia estamos legitimando y reproduciendo el orden o desorden actual de las cosas.

El poder dominante ha conseguido transformar sus intereses en nuestro sentido común³²⁹.

Este fenómeno no es nuevo. Ni es nuevo su descubrimiento en las ciencias sociales o en nuestras investigaciones. Lo estudiaron, entre otros, Hegel³³⁰ en su dialéctica del amo y del esclavo; Fanon,³³¹ en su caracterización de la relación entre colonizadores y colonizados como aquella en la cual la visión del mundo del colonizador es incorporada en la mente de los nativos; Freire en su descripción de la introyección por el dominado de los mitos culturales del dominador.³³² Lo que es nuevo es la masividad. Hoy es un hecho social masivo; es mayoritario. Es un fenómeno de masas. Ha invadido también el campo de los intelectuales y de la universidad que ha dejado de ser “la conciencia crítica de la sociedad”.

³²⁸ Basilio María Teresa Los valores del neoliberalismo y la vida cotidiana en las escuelas. Revista Voces. Año IV – Nro. 7 – Agosto 2000 Pags. 39 a 41

³²⁹ García Delgado Página 12 9 de Abril de 1995

³³⁰ Georg Hegel The phenomenology of mind New York, 1967

³³¹ Frantz Fanon Los condenados de la tierra México: Fondo de Cultura Económica 1963

³³² Paulo Freire Pedagogy of the oppressed New York Herder and Herder 1970

Gramsci³³³ se preocupó por explicar como la clase dominante imponía sus objetivos sin el empleo de la fuerza. Para Gramsci, la versión del mundo de las elites pasaba a ser el sentido común de los grupos oprimidos. El hecho de tomar como algo dado la interpretación de cómo el mundo trabaja, los lleva a colaborar con sus opresores sin premeditación. La fuerza de la dominación ha tenido su éxito en “naturalizar” los valores de la clase dominante de manera tal que su superioridad es considerada obvia; se torna componente del sentido común.

En el caso de Argentina ³³⁴, tal como se desarrolló en trabajos anteriores las marcas del miedo dejadas en nuestras mentes por la dictadura militar agudiza la represión y nos inhibe no sólo de actuar en resistencia sino incluso de pensar en oposición al orden establecido.

Es el efecto del genocidio en nuestras mentes (...) El terror no permite al ser humano adquirir conciencia de sí mismo... enmudece... atterra, y en ese sentido el nivel de percepción de la realidad está adecuado al miedo que produce, ver y decir cosas que no son toleradas por el Poder. Te divide la cabeza; no podés imaginar siquiera porque el imaginario viene de afuera y se mete en vos³³⁵ (El destacado es nuestro)

El pensamiento único convierte a la pobreza, a la injusticia social y a la crisis de participación en una suerte de fenómenos naturales. La naturalización de estos fenómenos para nuestra mentalidad, agrava la situación que vivimos pues nos lleva a considerar que no hay otra solución, que esto es así y no puede ser de otra manera,

que la pobreza va a seguir existiendo siempre o bien que la participación no sirve y no nos conduce a nada.

Acerca del pensamiento único y el papel de la educación

Paradójicamente, es analizando el pensamiento único donde podemos identificar el valor de la educación.

El pensamiento único es uno de los puntos críticos donde los educadores tenemos elementos de lucha para actuar en contra. Este es el **talón de Aquiles** donde podemos herir muy hondamente. Es nuestro derecho y nuestro deber como educadores.

DESDE MI PERSPECTIVA ESTE PENSAMIENTO ÚNICO TIENE UNA DEBILIDAD, TIENE UN TALÓN DE AQUILES, DONDE PODEMOS ACTUAR COMO DOCENTES, INVESTIGADORES Y TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN Y DE LA CULTURA. Y ESTE TALÓN DE AQUILES SE IDENTIFICA EN LA POSIBILIDAD DE ANÁLISIS DE LOS FENÓMENOS COTIDIANOS MÁS ALLÁ DE LAS APARIENCIAS; INTENTANDO DESCUBRIR SUS CONTRADICCIONES Y POR TANTO LA NATURALEZA PROFUNDA DE SU ESENCIA.

LA DEBILIDAD DEL PENSAMIENTO ÚNICO ESTÁ EN SU NEGACIÓN DE UNO DE LOS VALORES ESENCIALES DEL SER HUMANO: LA CAPACIDAD DE PROBLEMATIZAR LA REALIDAD. ES SU FORTALEZA PRESENTE PARA REPRODUCIR LA REALIDAD, PUES SIN PROBLEMATIZAR ES IMPOSIBLE GENERAR

³³³ Mencionado en Sirvent María Teresa La función política y social de la educación. Los valores frente al neoliberalismo. Revista **Voces** Año IV – Nro. 7 – Agosto 2000 Pags. 42 a 50

³³⁴ Ver Sirvent María Teresa La función política y social de la educación. Los valores frente al neoliberalismo. Revista **Voces** Año IV – Nro. 7 – Agosto 2000 Pags. 42 a 50

³³⁵ Trozos extraído del pensamiento de León Rozitchner expresado en Página 12 22 de enero de 2001 y en Entrevista en radio La Isla Buenos Aires Año 2000

NUEVOS CONOCIMIENTOS Y NUEVAS ALTERNATIVAS, PERO PUEDE SER SU DEBILIDAD FUTURA UNA VEZ QUE LO DESCODIFIQUEMOS.

ESTE TALÓN DE AQUILES ES, POR TANTO, EL MUNDO DEL PENSAMIENTO; ES EL MUNDO DE LO MÁS PRECIADO QUE NOS DISTINGUE COMO SERES HUMANOS: NUESTRA CAPACIDAD DE INTERROGAR, CUESTIONAR E INTERPELAR LA REALIDAD; DE DESNATURALIZAR LO “APARENTEMENTE NATURAL PARA EL SENTIDO COMÚN” ; DE TEORIZAR E INTERPRETAR LOS FENÓMENOS DE LA VIDA COTIDIANA: ES DECIR EN DEFINITIVA NUESTRA INFINITA CAPACIDAD DE HACER CULTURA Y CONTRACULTURA.

ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN Y DES – CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO ÚNICO

PARA ACTUAR DEBEMOS PREGUNTARNOS ¿CÓMO SE CONSTRUYE EL PENSAMIENTO ÚNICO?

Por un lado, la construcción de este pensamiento único es la resultante de mecanismos de poder que ya cientistas políticos en la década del 80 señalaban como la forma más perversa de ejercicio de poder. Lukes (1981) escribe:³³⁶

¿ No es la forma suprema y más insidiosa de ejercer poder, de cualquier grado, impedir que la gente vea las injusticias a través de la conformación de sus percepciones, conocimientos y preferencias, en tal sentido que acepten su rol en el orden existente de cosas. Ya sea porque ellos pueden no ver otra alternativa o porque ellos ven este orden como natural e incambiable o porque ellos lo evalúan como orden divino y beneficioso?

Nosotros estamos ocupados de encontrar **como es ejercido el poder para prevenir a la gente de hacer y a veces aún de pensar.** (1981: Pp. 24-25 La traducción y el destacado son nuestros)¹

Por otro lado, este ejercicio del poder actuando en la construcción de nuestro pensamiento es el producto de procesos de aprendizajes, formales y no formales. Los profesionales de la educación, deberíamos entonces preguntarnos ¿cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje social, constitutivos de este ejercicio de poder y constitutivos de este pensamiento único?

LA ESCUELA Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASA EMITEN MENSAJES QUE VAN CONSTRUYENDO Y CONSOLIDANDO ESTE PENSAMIENTO ÚNICO. POR EJEMPLO, EN LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE LA ESCUELA APARECE LA NOCIÓN DE “GLOBALIZACIÓN” COMO CONSTITUCIÓN DE MERCADOS ECONÓMICOS REGIONALES, CON AUSENCIA DE CONFLICTOS RESPECTO DE LAS IMPLICANCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES QUE EL MISMO FENÓMENO TRAE³³⁷. EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASA, CON LA FUERZA PEDAGÓGICA DE LOS FORMADORES DE OPINIÓN,

³³⁶ Lukes Steven **Power. A Radical View**. London: The MacMillan Press, 1981, pp: 44-45.(Traducción española, Madrid: Siglo XXI 1985.

³³⁷ Basilio María Teresa **Los valores del neoliberalismo y la vida cotidiana en las escuelas** Revista **Voces** Año IV – Nro. 7 – Agosto 2000 Pags. 39 a 41

APARECEN A MENUDO FRASES DEL TIPO: “ ACÁ HAY UN SOLO TREN. LA PREGUNTA QUE NOS HACEN ES ¿SUBEN O NO SUBEN? NO HAY OTRO CAMINO, NO HAY OTRO TREN”³³⁸.

EL PENSAMIENTO MANIQUEISTA O DUAL TAMBIÉN REFUERZA LA IMPOSIBILIDAD DE PENSAR EN OTRAS ALTERNATIVAS, Y POR TANTO INHIBE O NO FACILITA UN PENSAMIENTO CRÍTICO O CREADOR. FRASES TALES COMO: “SON ESTAS MEDIDAS ECONÓMICAS O ES EL CAOS DE LA CESACIÓN DE PAGOS, O LA QUIEBRA”, “ES EL MINGO (EN REFERENCIA A DOMINGO CAVALLLO) O EL DEFAULT”, “ O ESTÁN CON NOSOTROS O CON LOS TERRORISTAS” (EXPRESIÓN DE GEORGE W. BUSH ANTE LA DESTRUCCIÓN DE LAS TORRES DE NEW YORK) ILUSTRAN EL PENSAMIENTO DUAL.

EL REDUCIR LA REALIDAD A SÓLO DOS POSIBILIDADES ESCONDE Y NIEGA LA COMPLEJA Y MULTIDIMENSIONAL TRAMA QUE CONSTITUYE LOS FENÓMENOS HUMANOS Y SOCIALES Y ENCIERRA AL PENSAMIENTO DE LA POBLACIÓN EN UN FALSO DILEMA DICOTÓMICO.

MI ARGUMENTO DEL TALÓN DE AQUILES ES SIMPLE, O RELATIVAMENTE SIMPLE: ESTE PENSAMIENTO ÚNICO, ESTE EJERCICIO TAN PERVERSO DEL PODER SE CONFORMA A TRAVÉS DE PROCESOS DE APRENDIZAJES FORMALES Y NO-FORMALES. LA CONSTRUCCIÓN DE ESTE PENSAMIENTO ES LA RESULTANTE DE UN PROCESO DE EDUCACIÓN, DE APRENDIZAJE; NO ES ALGO GENÉTICO. POR TANTO NOSOTROS LOS EDUCADORES, LOS INVESTIGADORES LOS TRABAJADORES DE LA CULTURA PODEMOS SER INSTRUMENTO DE REFORZARLO O DESBARATARLO. LO QUE SE CONSTRUYE SE DESCONSTRUYE.

Y ESTE ES EL VALOR CENTRAL DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA. ESTE VALOR CENTRAL DE UNA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA Y EL MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA ESTÁ DADO POR LA POSIBILIDAD DE:

- A. LA DES-CONSTRUCCIÓN DE LAS FRASES COTIDIANAS, DE LOS CONCEPTOS, DE LOS ENUNCIADOS QUE ENMASCARAN UN ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LA REALIDAD Y NOS CONVENCEN DE LA INEVITABILIDAD DE LAS DECISIONES ACTUALES. UNA DES-CONSTRUCCIÓN QUE DEVELE LOS MECANISMOS DE PODER Y LA GÉNESIS DE NUESTROS CONCEPTOS.
- B. EL ENRIQUECIMIENTO Y EL ESTÍMULO A NUESTRA CAPACIDAD DE PROBLEMATIZAR LA REALIDAD ENFRENTANDO EL MIEDO QUE NOS PRODUCE UNA POSIBILIDAD DE CONSTRUIR UN PENSAMIENTO REBELDE Y SUB-VERTIDO O EL TEMOR A NO ACEPTAR UNA REALIDAD COMO DADA.
- C. UNA PROBLEMATIZACIÓN QUE NOS ORIENTE A UN ANÁLISIS DE CAUSAS Y CONSECUENCIAS, A LA IDENTIFICACIÓN DE CONTRADICCIONES Y A LA ACCIÓN COLECTIVA Y ORGANIZADA.
- D. UNA PROBLEMATIZACIÓN QUE ORIENTE LA PUESTA EN ACTO DE UN TRÍPODE: PROBLEMATIZAR, CONSTRUIR CONOCIMIENTO Y ORGANIZARSE PARA LA ACCIÓN COLECTIVA.

ESTAS TAREAS IMPLICAN EN EL ACTO EDUCATIVO:

³³⁸ Mariano Grondona La generación del crecimiento (el nuevo tren de la historia) en Revista Noticias 10 de Febrero del 2001 Pags. 80 – 88. Como se señala en dicha revista Mariano Grondona describe en su ensayo el principal desafío que, a su juicio, enfrenta la clase dirigente: el aprendizaje del capitalismo como el único capaz de reconvertir y reconstruir la economía argentina.

- **PRIVILEGIAR LA EMERGENCIA DE PREGUNTAS EN EL GRUPO POR SOBRE LA ENUNCIACIÓN DE CERTEZAS;**
- **RECONSTRUIR NUESTRA MEMORIA COLECTIVA FRAGMENTADA PARA COMPRENDER EL "AQUÍ Y AHORA" COTIDIANO A TRAVÉS DEL DEVELAR LOS MECANISMOS DE PODER DEL "AFUERA" Y DEL "ADENTRO" DE LAS INSTITUCIONES SOCIALES QUE HAN DEBILITADO Y DEBILITAN LA CAPACIDAD DE ORGANIZACIÓN COLECTIVA. COMO ES EXPRESADO POR ANTONIO GRAMSCI (1959)³³⁹:**

El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un "conócete a ti mismo" como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas, recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario. (1959: 59)

- **DIFERENCIAR LA INFORMACIÓN "ENLATADA" DEL CONOCIMIENTO REAL QUE IMPLICA EL APARATO CONCEPTUAL QUE ORGANIZA Y DA SENTIDO A LA INFORMACIÓN. CONOCER ES DIFERENTE A ACUMULAR INFORMACIÓN.³⁴⁰**

Para nosotros como educadores, investigadores y trabajadores de la cultura esta tarea demanda construir espacios colectivos para objetivar nuestra realidad. Es decir, enfrentar las situaciones de catástrofe a través de procedimientos grupales que faciliten procesos de elaboración en donde cobre importancia la producción de significados colectivos sobre lo vivido.

Las múltiples pobreza y los mecanismos sociales que las determinan y refuerzan se asocian con las contradicciones de nuestra democracia y con pugnas entre nociones diferentes y hasta contrapuestas de ciudadanía y de ciudadano. Se están jugando imágenes confrontadas de sociedad y de ciudadano deseables.

Una de ellas, consistente con los modelos neo-conservadores y el pensamiento único tiende a la formación de ciudadanos eficientistas, competitivos y despolitizados; la otra, que intenta "herir el talón de Aquiles del pensamiento único", busca la emergencia de ciudadanos perfilados como hombres y mujeres capaces de reconocer sus derechos, y con capacidad de organizarse y de demandar colectivamente para su cumplimiento ante un Estado y sus instancias públicas tal como corresponde a una sociedad democrática real y a un modelo de desarrollo humano y social.³⁴¹

La educación actúa entonces como una arena de lucha ideológica. Aparecen dos paradigmas enfrentados tanto en la educación formal como no formal: la búsqueda del hombre de la respuesta "versus" la búsqueda del

³³⁹ Gramsci, Antonio **The Modern Prince and Other Writings**. New York: International Publishers. 1959

³⁴⁰ Ver Sirvent María Teresa **La función política y social de la educación. Los valores frente al neoliberalismo**, Revista **Voces** Año IV – Nro. 7 – Agosto 2000 Pags. 42 a 50

³⁴¹ Ver por ejemplo Sirvent M.T. a. **Participación, Educación y Cultura Popular**, en **Educación y Participación**. Jorge Werthein y M.Argumedo, eds. Pp. 133-174 Traducción del portugués 1986 Brasilia: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) y Ministerio de Educación y Cultura (MEC) b. **Desarrollo Humano y Cultura Popular en América Latina- Estudio de casos**, en **Desarrollo Humano: una exploración colectiva** Carlos Mallman y Oscar Nudler, eds. Pp. 137-159. 1985 Río Negro: Editorial de la Patagonia/Fundación Bariloche Centro.

hombre de la pregunta³⁴². El hombre de la respuesta busca las certezas, que los conocimientos "cierren". Para él, los conocimientos son paquetes enlatados de saber cuya adquisición le da seguridad y prestigio: es un capital, un capital de consumo; es tener más o menos. Cuanto más respuesta tiene a su disposición se siente más rico y equipado. El hombre de la pregunta busca el conocimiento para identificar el problema, analizar sus causas, comprender su génesis y actuar para superarlo. Es el artista y el científico de la vida cotidiana y en la vida cotidiana. El hombre de la pregunta es el hombre de la dialéctica que puede enfrentar el pensamiento único en nuestra vida cotidiana y profesional.

El rol de los docentes, investigadores y educadores es fundamental para estimular el pensamiento reflexivo, desmistificar las falacias del pensamiento único y alentar la participación social y política en las instituciones educativas, sociopolíticas y movimiento sociales. La ruptura del pensamiento único supone espacios de construcción colectiva del conocimiento que apoyen desde la educación y el campo cultural a la transformación y subversión de este orden de cosas que puede ahogar y paralizar no sólo nuestro accionar sino también nuestro pensamiento.

³⁴² Lengrand Paul **L'homme de la reponse et l'homme de la question.** International Review of Education Volume 40 Nos 3-5 1994 Pp.339-342

**PODER, PARTICIPACION Y MÚLTIPLES POBREZAS: LA FORMACION DEL CIUDADANO
EN UN CONTEXTO DE NEOCONSERVADURISMO, POLITICAS DE AJUSTE Y POBREZA.**

Autor: María Teresa Sirvent³⁴³

Año 1998

Documento de Trabajo –Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación-UBA

³⁴³ Ph.D. Columbia University, Nueva York Especialidad en Sociología y Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Docente e investigadora, Departamento de Ciencias de la Educación e Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

INDICE

I.	LA TRIDIMENSIONALIDAD DEL PODER	3
II.	PODER, PARTICIPACIÓN Y MÚLTIPLES POBREZAS	8
III.	SOBRE LA PARTICIPACIÓN DEL CIUDADANO	18
IV.	SOBRE LA PARTICIPACIÓN, LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO	20

LA TRIDIMENSIONALIDAD DEL PODER

En la actualidad observamos que el ejercicio del poder produce y reproduce las "múltiples pobreza", discriminaciones e injusticias que caracterizan a nuestra vida cotidiana. La política Educativa implica un ejercicio del poder que no es ajeno a este fenómeno de producción y reproducción.

El poder se ejerce en tres dimensiones o de maneras diversas.

En primer lugar, a través de la forma más manifiesta y expresa: el ejercicio de la toma de decisiones efectiva (una ley, una reglamentación, una orden) acompañado de la emisión de amenazas manifiestas o latentes para su cumplimiento.

En segundo lugar, y de manera menos manifiesta y clara, el poder se ejerce a través de los procesos de no-decisiones que ahogan las demandas y reivindicaciones amenazantes para el orden establecido.

Una no-decisión, es una decisión que resulta en la supresión de una demanda por considerarla una amenaza latente o manifiesta a los valores e intereses de la estructura de poder institucional. La teoría de las "no-decisiones" plantea la existencia en los sistemas políticos de un conjunto predominante de valores, creencias, rituales y procedimientos institucionales que operan sistemática y consistentemente a través de mecanismos de "no-decisión" para beneficiar a ciertas personas y grupos en detrimento de otros. Dichos mecanismos son medios por los cuales las demandas de cambio en la actual distribución de beneficios y privilegios institucionales y societales se sofocan antes de que se expresen o no llegan a acceder a la arena relevante de la toma de decisiones. Es decir, no se convierten en cuestión de tratamiento institucional o público (Sirvent 1994, 1995). Pueden tomar diferentes formas. La más directa y extrema es el uso de la fuerza o la coacción como en los ejemplos de Cutralco y de Jujuy. También directa aunque menos extrema, es el ejercicio del poder en términos de amenazas o sanciones - positivas o negativas - contra el iniciador de una demanda considerada riesgosa o contraria al *status-quo*. Las amenazas pueden ir desde la

intimidación a la cooptación. Una forma indirecta de “no-decisión” es aquella que, por ejemplo, descalifica o deslegitima a una demanda de cambio etiquetándola como “de izquierda” o como producto de provocadores, infiltrados o antipatriotas, o como inmoral o demagogia barata, o bien caracterizándola de violatoria de una determinada regla o procedimiento. El tratamiento del reclamo también puede ser dilatado remitiéndolo a comités o comisiones para un dilatado y prolongado estudio. Una forma más indirecta de “no-decisión” es “privatizar el conflicto”, es decir, definirlo como ajeno a la intervención institucional o pública; por ejemplo, considerar el dominio de las grandes empresas económicas sobre las pequeñas como un conflicto privado, especialmente apoyándose en los imperativos del sistema de la libre empresa.

Varias son las evidencias de mecanismos de no-decisión desplegados en estos últimos años contra grupos que comienzan a movilizarse en reclamos de reivindicaciones sociales y económicas.

En 1992 hubo una serie de movilizaciones importantes del gremio de maestros conjuntamente con agrupaciones de estudiantes y padres en defensa de la escuela pública. La respuesta del gobierno no se hizo esperar: primero comenzó a acusar a dichas movilizaciones de estar orquestadas por elementos subversivos; después en el discurso presidencial del 10 de julio de 1992 se expresó que se suspendieran las movilizaciones si no se quería tener “...nuevas madres de mayo”. Obviamente a la siguiente concentración varias madres habían prohibido la asistencia a sus hijos y la cantidad de participantes había mermado considerablemente. En un artículo escribía:

"Somos pobres de protección, de participación, pero ricos en miedo almacenado. Se necesita poco para abrir las compuertas y que este miedo vuelva a aparecer" (Sirvent M.T. [¿Qué está pasando con la educación?](#) Revista Nueva Tierra Año 6 Nro. 18 Agosto 1992 Pp: 5-10)

Mecanismo de no-decisión es al que apela el gobierno cuando habla de "rebrote subversivo" para descalificar y ahogar los movimientos de protesta de los docentes y otros sectores sociales. Mecanismo de no-decisión es la "aparente" desatención del gobierno a los reclamos de la "Carpa de la Dignidad" o de los jubilados. Tácticas como éstas son particularmente exitosas cuando se emplean frente a grupos débiles y con dificultades para enfrentar la demora. Cuanto más organizados son los grupos demandantes, como es el caso de los docentes y de los jubilados, más posibilidades se tienen de enfrentar a los mecanismos de no-decisión sin abandonar las demandas colectivas.

La tercera forma de ejercicio del poder se desarrolla fundamentalmente a través de los procesos de aprendizaje social que inhiben el crecimiento de una cultura popular como campo de lucha por los derechos humanos y la justicia social y de una educación favorecedora de la formación de conciencias críticas de la sociedad.

Los cientistas políticos se preguntan cómo es ejercido el poder para prevenir a la gente de hacer y a veces aún de pensar. Steven Lukes (1981) escribe:

¿No es la forma suprema y más insidiosa de ejercer poder (de cualquier grado) prevenir que la gente "vea las injusticias" a través de la conformación de sus percepciones, conocimientos, y preferencias en tal sentido que acepten su rol en el orden existente de cosas, ya sea porque ellos pueden no ver otra alternativa, o porque ellos ven este orden como natural e incambiable, o porque ellos lo evalúan como orden divina y beneficiosa? (...) Lo que se tiene aquí es un conflicto latente entre los intereses de

aquellos que ejercen el poder y los intereses de los excluidos. Nosotros estamos ocupados de encontrar cómo es ejercido el poder para prevenir a la gente de hacer y a veces aún de pensar.

PODER, PARTICIPACIÓN Y MÚLTIPLES POBREZAS

Este ejercicio del poder, decíamos más arriba, produce y reproduce las "múltiples pobreza" que surcan el día a día de nuestro accionar cotidiano.

El concepto de MULTIPLES POBREZAS es una reinterpretación de la noción misma de pobreza.

Esta concepción teórica que fue emergiendo en nuestras investigaciones desde la década del 70' y profundizada en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación a partir de 1985 nos han permitido no sólo interpretar la realidad sino también, a veces dolorosamente predecir las situaciones actuales.

En el presente, consideramos que el estudio de nuestras MULTIPLES POBREZAS continua vigente como instrumento de análisis para comprender el impacto que el neo-conservadorismo del ajuste y la pobreza va dejando en nuestra vida cotidiana, para inscribir este impacto en una historia nacional y latinoamericana de capitalismo dependiente, autoritarismo político y profunda injusticia social y para analizar nuestro quehacer educativo.

Las MULTIPLES POBREZAS no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias, que ya no son tan obvias, tal como por ejemplo trabajo, vivienda, salud, educación sino que abarca el estudio de una compleja realidad de POBREZAS (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, pero no tan obvias como la necesidad de protección o cuidado, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la necesidad de participación política. Cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha socialmente revela una pobreza social y genera procesos de exclusión y de aumento de la violencia internalizada en las relaciones sociales; es la semilla de posibles patologías colectivas.

Es indudable que los diversos estudios que dan cuenta en nuestro país de las graves carencias en la satisfacción de las necesidades obvias y que se muestran en el aumento de la polarización social, del no empleo y el desempleo, en el avance de la pauperización absoluta de la clase obrera y de la continua pauperización de la clase

media, nos proveen de indicadores científicos sobre el impacto de las políticas de ajuste y neo-conservadoras en el ahondamiento de las diferencias estructurales, sociales y regionales. Sin embargo, su tratamiento único puede encubrir o esconder el meollo de otras pobreza que juegan en el círculo vicioso de reproducción y legitimación de la pobreza económica y la injusticia social. Comprender el impacto de las políticas de ajuste y del modelo neo-conservador en nuestra sociedad demanda investigar las MULTIPLES POBREZAS DE NUESTRA VIDA COTIDIANA que plantean serios interrogantes sobre la reforma educativa y sobre su capacidad para una real transformación democrática de nuestro sistema educacional. Haremos referencia a la POBREZA DE PROTECCION, LA POBREZA DE ENTENDIMIENTO Y LA POBREZA POLITICA.

"Pobreza de protección" sufrida por los ciudadanos frente a la violencia internalizada en las relaciones sociales cotidianas -el matonismo, la amenaza, el miedo a la participación o a la pérdida del empleo- son manifestaciones de violencia en un contexto donde impera el individualismo y la ruptura de las organizaciones populares y sociales de acción colectiva. Así se dice que el desempleo, a través del miedo es uno de los mejores mecanismos de control social.

No es acaso esta desprotección la que enfrenta el educador en su desasosiego frente a cambios que descalifican su saber cotidiano, que no se apoyan en sus visiones de las situaciones problemáticas, que muchas veces lo señalan como el único culpable y que incluso colocan en zona de riesgo su estabilidad profesional?

"Pobreza de entendimiento" que hace referencia a los factores sociales que dificultan el manejo reflexivo de información y la construcción de un conocimiento crítico sobre nuestro entorno cotidiano.

El monopolio del conocimiento no se refiere tanto a las informaciones específicas, mas o menos fragmentarias, sino al poder sobre el aparato teórico-conceptual subyacente y a sus inevitables criterios selectivos. *Franco Ferraroti* (1990) en su interesante obra **La historia y lo cotidiano** señala:

... el monopolio del conocimiento no será ni siquiera rozado cuando sus detentores afirmen su disponibilidad para ofrecer, a quien las requiera, las cintas magnetofónicas de sus "banco de datos" y a garantizar el acceso a todas las informaciones que están en su poder. No se trata de eso (...). No se debería confundir el conocimiento con la suma de informaciones. (1990: Pp. 38)

Ya se hablaba en la década de 1960 de "cultura mosaico" para referirse a un modelo de sociedad donde se tiene mucha información -raudales de información en una sumatoria interminable, sin prioridad- pero se conoce poco.

Nuestro sentido común se va constituyendo de categorías del pensar e interpretar la realidad muchas de ellas impregnadas de falacias, como la así llamada "falacia neoconservadora" que hace aparecer a la política económica vigente como la única posible convirtiendo en dato técnico lo que es un problema político y como fatalidad lo que es una opción. Calcagno y Calcagno (1995) en un interesante trabajo sobre **El universo neoliberal** enumeran y cuestionan 21 (veintiuno) refranes neoliberales que se han difundido en toda América Latina como verdades (versos) indiscutibles en las que se apoyan naciones dependientes y ordenamientos sociales injustos.

El poder dominante ha conseguido transformar sus intereses en nuestro sentido común.

"Pobreza política" o "de participación" en relación con los factores que inhiben la participación en las diversas instancias sociales, políticas o sindicales existentes o la creación de nuevas formas de organización fomentando la atomización, fragmentación, desmovilización, apatía participativa, el escepticismo en lo político y el individualismo también en los ámbitos profesionales y universitarios.

Científicos sociales, al promediar la década del 80' ya habían escrito que es políticamente pobre el ciudadano que ha olvidado su historia, que no comprende que pasa, ni porqué pasa, que solo espera la solución de la mano fuerte o del papá bueno, que no se organiza para reaccionar, no se asocia para demandar, no se congrega para influir...

Los resultados de nuestras investigaciones en el IICE ya señalaban en 1988 serias evidencias sobre la destrucción de las redes organizacionales que anudaban la trama participativa de la sociedad civil. Con el retorno a la Democracia el país experimentó un resurgimiento significativo de las organizaciones y movimientos sociales reprimidos en las décadas anteriores y durante la cruenta dictadura militar de 1976. Es el caso, por ejemplo, de nuevos movimientos sociales que comienzan a movilizarse en un intento de creciente participación, de articulación de demandas sociales en materia de vivienda, trabajo, salud y educación y de reconstrucción de las redes sociales destruidas por la dictadura militar. Sin embargo, a partir del año 1988 sufren un nuevo proceso de destrucción y de desmovilización, en respuesta a embates de afuera y de adentro.

Este debilitamiento se ha debido por un lado a mecanismos de "no-decisión" generados por el poder establecido tendientes a abortar una demanda considerada riesgosa para el status quo, y por el otro a las estructuras autoritarias, las rencillas internas, el matonismo, el clientelismo y la cooptación que invadió no sólo el movimiento popular sino también los ámbitos profesionales y académicos. Estos mecanismos van socavando las organizaciones sindicales y populares y nuestros ámbitos de trabajo en una suerte de "tener el enemigo adentro".

Con un agravante anclado en nuestra historia de represión, sangre, muertes y desapariciones: la evocación constante en la población de los fantasmas de la represión y el miedo. Nuestras investigaciones muestran procesos históricos que dan cuenta de la construcción de una compleja trama de representaciones sociales inhibitoria de la participación real en nuestras instituciones. Nos encontramos con una historia, en su gran mayoría, de fractura de los movimientos sociales y del movimiento obrero que repercute en la fragmentación de la trama social; en la debilidad de una sociedad civil, de una sociedad desmovilizada que le sirve de apoyo a la implementación de las políticas de ajuste en el marco del modelo neoconservador.

Hemos ido construyendo una manera de pensar y teorizar sobre nuestra realidad política e institucional que finalmente inhibe nuestras posibilidades no sólo de participar, sino fundamentalmente de reconocer la importancia y la necesidad de participación. Nuestro estudios identifican, una construcción de la realidad que legitima y reproduce las condiciones sociales de desigualdad que la ha producido.

En el presente, la agudización de las "múltiples pobreza" no es casual. La noción de participación real (Sirvent 1994, 1995), entendida como la posibilidad efectiva de incidir en las decisiones que afectan la vida cotidiana de una población a nivel institucional o de la sociedad global, presupone la existencia (constitución o fortalecimiento) de grupos organizados en función de sus intereses objetivos y con capacidad política de incidencia real en las decisiones societales e institucionales.

Este aspecto entraría en contradicción con una de las características básicas del modelo de sociedad esperado por las políticas neo-conservadoras: el desaliento a la organización y su correlato en la fragmentación y ruptura de las redes sociales.

Como señala Norbert Lechner en su trabajo **El proyecto neo-Conservador y la democracia:**

"Friedrich von Hayek, el spiritus rector del pensamiento neo-conservador (al menos en su fundamentación filosófica) plantea una lucha entre dos principios irreconciliables: el mercado y la organización. Hayek visualiza, al igual que su colega Ritter una "enemistad mortal que no conoce camino intermedio".

Asimismo, Lechner señala que para el proyecto neo-conservador:

"Reestablecer el orden ya no significa organizar la sociedad sino, al contrario, desorganizarla. Vale decir: desarticular los intereses organizados que distorsionan la auto-regulación espontánea del mercado (nacional y mundial).

Por otra parte, la característica de un proceso de participación social real antes enunciada, también entraría en coalición, con otros de los rasgos de los modelos de sociedad neo-conservadores: la negación de la política como elemento constitutivo de las relaciones entre los hombres; es decir la negación de la población como sujeto político hacedor de su historia, su vida y su destino.

La noción de participación real presupone, por el contrario la constitución y construcción de este sujeto histórico. Esto implica en consecuencia un proceso de crecimiento de los grupos sociales en su capacidad de recuperar una memoria colectiva fragmentada, de identificar sus intereses y necesidades, y de **demandar socialmente** frente a los poderes públicos. **Demandar socialmente** no es simplemente emitir una opinión; o realizar un pedido individual. Una **demanda social** es la expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas. Pero ante quién demandar frente a un Estado que ya no es más responsable de ninguna de las cuestiones de derecho que históricamente ha garantizado? Y aquí aparece una de las contradicciones centrales de nuestra Democracia entre procesos que deberían ser políticamente incluyentes y planes económicos de un modelo de sociedad que sólo funciona a través de mecanismos socialmente excluyentes de importantes sectores de la sociedad.

III

SOBRE LA PARTICIPACIÓN DEL CIUDADANO

Cuando hablamos de participación debemos diferenciar entre participación real y participación simbólica o engañosa.

La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Esto por un lado, implica ejercer una influencia real (poder): a) en la toma de decisiones tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional. Por otro lado, significa un cambio no sólo en *quiénes deciden*, sino en *qué se decide y a quiénes se beneficia*, es decir una modificación en la estructura del poder.

En cambio, la participación simbólica o engañosa: a) se refiere a acciones a través de las cuales no se ejerce influencia en la política o gestión institucional, o se la ejerce en grado mínimo; b) genera en los individuos y grupos *la ilusión de ejercer un poder inexistente*, son un "como si".

Lo que está en juego en la diferencia entre ambas formas de participación, es el poder institucional: la participación real implica modificaciones profundas en las estructuras de poder caracterizadas por la concentración de las decisiones en unos pocos.

LA PARTICIPACION REAL NO "BROTA" POR GENERACION ESPONTANEA DE LA POBLACION, NI DE LOS DOCENTES. LA PARTICIPACION REAL NO ES TAMPOCO UNA CONCESION DE "LA AUTORIDAD" QUE LA "OTORGA" O "LA RETIRA"; ES UNA NECESIDAD Y UN DERECHO QUE SE APRENDE Y SE CONQUISTA. LA PARTICIPACION REAL SUPONE UN PROCESO DE APRENDIZAJE. UN PROCESO DE RUPTURA DE PRACTICAS SOCIALES "APRENDIDAS" QUE OBSTACULIZAN LA PARTICIPACION, COMO LA

COAPTACION, EL CLIENTELISMO O EL MATONISMO. UN PROCESO DE APRENDIZAJE Y DE CONSTRUCCION COLECTIVA DE NUEVAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN SOCIAL.

IV

SOBRE LA PARTICIPACIÓN, LA EDUCACIÓN Y LA FORMACION DEL CIUDADANO

Estas concepciones que diferencian entre formas reales y formas aparentes de participación se relacionan con los procesos educativos y la formación del ciudadano.

La educación actúa como una arena de lucha ideológica entre imágenes confrontadas y en pugna de sociedad y de ciudadano deseables.

Desde la perspectiva de una educación permanente de niños, jóvenes y adultos, estamos viviendo una etapa de enfrentamiento o lucha entre tendencias contrarias y antagónicas. Tendencias que se reflejan en los espacios de enseñanza y aprendizaje del mundo del joven y del adulto a través de soluciones didácticas diferentes a las cuestiones de, por ejemplo, la reconversión y la capacitación laboral. Soluciones didácticas que corresponden a paradigmas diferenciados de modelos de ciudadano y de hombre; modelos diferenciados de sociedad.

Es esta etapa de enfrentamiento o lucha la que debe ser analizada en términos de la cuestión de la educación de jóvenes y adultos de los sectores populares en el contexto actual de políticas de ajuste, marginación y pobreza. Se están jugando imágenes confrontadas de sociedad y de ciudadano deseables.

Una de ellas, consistente con los modelos neo-conservadores tiende a la formación de ciudadanos trabajadores, competentes, competitivos, despolitizados y eficientes; la otra busca la emergencia de ciudadanos perfilados como hombres y mujeres capaces de reconocer sus derechos, y de demandar colectivamente para su cumplimiento ante un Estado y sus instancias publicas tal como corresponde a una sociedad democrática real y a un modelo de desarrollo humano y social.

Paul Legrand, en un lucido trabajo de 1994 nos hablaba de dos paradigmas enfrentados en la educación permanente actual: la búsqueda del hombre de la respuesta "versus" la búsqueda del hombre de la pregunta.

El hombre de la respuesta busca las certezas, que los conocimientos "cierren". Para él, los conocimientos son paquetes enlatados de saber cuya adquisición le da seguridad y prestigio: es un capital, un capital de consumo; es tener más o menos. Cuanto mas respuesta tiene a su disposición se siente mas rico y equipado. El hombre de la pregunta busca el conocimiento para identificar el problema; la problematización y la pregunta constante a la realidad. Es el artista y el científico de la vida cotidiana y en la vida cotidiana. El hombre de la pregunta es el hombre de la dialéctica. Es decir el del acercamiento científico y poético a la realidad. Pensar y vivir dialécticamente no es seguir automáticamente la sucesión de hechos y de transformaciones, sino mas bien es esforzarse en captar o penetrar los resortes mas o menos concretos de esas transformaciones; descubrir la esencia del cambio mas allá de sus apariencias.

Desde la perspectiva de un desarrollo social y humano y por tanto de un proceso real de democratización de nuestra sociedad es nuestro desafío el de organizar acciones de educación de jóvenes y adultos orientadas hacia el hombre de la pregunta y no hacia el hombre de la respuesta dentro y a pesar del contexto de riesgo actual.

Esta pugna marca uno de los tremendos dilemas de la escuela pública de hoy: no sólo la educación para todos no es exigencia del mercado laboral, sino que mucho menos lo es una educación que busque formar a la mayoría como masa crítica, ciudadanos participantes y sujetos políticos hacedores de su historia, su vida y su destino.

Hace poco, un colega economista señaló al respecto en una mesa redonda que aún en el supuesto caso que se llegara a contar con una población, en nuestras palabras, “libre de riesgo educativo” ¿qué trabajo van a buscar en una sociedad donde las empresas sólo buscan aumentar sus ganancias a través del abaratamiento de los costos de sus mercaderías teniendo como variables de ajuste la mano de obra y el recurso humano? Desde esta perspectiva tendríamos entonces gente muy bien entrenada en una sociedad con empresas que sólo quieren mano de obra barata. Coincidimos con esta postura en el sentido que la educación es pre-requisito real en una sociedad donde el Estado recupere su rol inalienable de garante de la justicia social.

Por tanto, el debate sobre la política educativa implica el debate sobre el tipo de sociedad y de ciudadano que deseamos.

SEGUNDAS JORNADAS DE SOCIOLOGÍA SOCIOLOGÍA DE LA UBA
1976-1986. VEINTE AÑOS DESPUES
CARRERA DE CIENCIAS SOCIALES
11, 12 Y 13 DE NOVIEMBRE DE 1996

MULTIPOBREZAS, VIOLENCIA y EDUCACION (a)

María Teresa Sirvent (b)

Es mi intención plantear en este trabajo, algunos de los aspectos socio-políticos de la crisis que enfrentamos en la Argentina con el propósito de enunciar líneas de debate en relación con las políticas educativas en el ámbito de la educación formal y no-formal e incluso en la problemática de los aprendizajes sociales.

El eje central de mi intervención es el concepto de **MÚLTIPLES POBREZAS, una reinterpretación de la noción misma de pobreza**. Esta concepción teórica que fue emergiendo en nuestras investigaciones desde la década del 70' y profundizada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a partir de 1985 nos han permitido no sólo interpretar la realidad sino también, a veces dolorosamente predecir las situaciones actuales.

En el presente, consideramos que el estudio de nuestras **MÚLTIPLES POBREZAS** continúa vigente como instrumento de análisis para comprender el impacto que el neo-conservadorismo del ajuste y la pobreza va dejando en nuestra vida cotidiana, para inscribir este impacto en una historia nacional y latinoamericana de capitalismo dependiente, autoritarismo político y profunda injusticia social y para analizar nuestro quehacer educativo.

Las **MÚLTIPLES POBREZAS** no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias, que ya no son tan obvias, tal como por ejemplo trabajo, vivienda, salud, educación sino que abarca el estudio de una compleja realidad de **POBREZAS (en plural)** en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, pero no tan obvias como **la necesidad de protección o cuidado, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la necesidad de participación política**. Cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha socialmente revela una pobreza social y genera procesos de exclusión y de aumento de la violencia internalizada en las relaciones sociales.

Es indudable que los diversos estudios que dan cuenta en nuestro país de las graves carencias en la satisfacción de las necesidades obvias y que se muestran en el aumento de la polarización social, del no empleo y el desempleo, en el avance de la pauperización absoluta de la clase obrera y de la continua pauperización de la clase media, nos proveen de indicadores científicos sobre el impacto de las políticas de ajuste y neo-conservadoras en el ahondamiento de las diferencias estructurales, sociales y regionales. Sin embargo, su tratamiento único puede encubrir o esconder el meollo de otras pobreza que juegan en el círculo vicioso de reproducción y legitimación de la pobreza económica y la injusticia social. Comprender el impacto de las políticas de ajuste y del modelo neo-conservador en nuestra sociedad demanda investigar las **MÚLTIPLES POBREZAS DE NUESTRA VIDA COTIDIANA** que plantean serios interrogantes sobre la reforma educativa y sobre su capacidad para una real transformación democrática de nuestro sistema educacional. Haremos referencia a la **POBREZA DE PROTECCIÓN, LA POBREZA DE ENTENDIMIENTO Y LA POBREZA POLITICA**.

^a Versión ampliada para estas Segundas Jornadas de Sociología de la UBA de la ponencia sobre **Múltiples pobreza** presentado en el Panel de Apertura del Congreso Internacional de Educación celebrado en Buenos Aires el 24, 25 y 26 de julio de 1996. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Publicado en Inés Izaguirre (comp..) **Violencia y derechos humanos EUDEBA 1998**

^b Dra. en Filosofía (Ph.D.) de Columbia University, New York, USA. Master en Filosofía y Master of Arts de la misma universidad. Especialidad Sociología y Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Consultora de la OEA y la UNESCO. Autora de libros y artículos sobre sus experiencias en investigación y participación social, educación y cultura popular. Beca John Simon Guggenheim Memorial Foundation obtenida en 1996.

"Pobreza de protección" sufrida por los ciudadanos frente a la violencia internalizada en las relaciones sociales cotidianas -el matonismo, la amenaza, el miedo a la participación o a la pérdida del empleo, el terrorismo institucional internalizado- son manifestaciones de violencia en un contexto donde impera el individualismo y la ruptura de las organizaciones populares y sociales de acción colectiva.

¿No es acaso esta desprotección la que enfrenta el educador en su desasosiego frente a cambios que descalifican su saber cotidiano, que no se apoyan en sus visiones de las situaciones problemáticas, que muchas veces lo señalan como el único culpable y que incluso colocan en zona de riesgo su estabilidad profesional?

"Pobreza de entendimiento" que hace referencia a los factores sociales que dificultan el manejo reflexivo de información y la construcción de un conocimiento crítico sobre nuestro entorno cotidiano.

El monopolio del conocimiento no se refiere tanto a las informaciones específicas, más o menos fragmentarias, sino al poder sobre el aparato teórico-conceptual subyacente y a sus inevitables criterios selectivos². *Franco Ferraroti* (1990) en su interesante obra **La historia y lo cotidiano** señala:

... el monopolio del conocimiento no será ni siquiera rozado cuando sus detentores afirmen su disponibilidad para ofrecer, a quien las requiera, las cintas magnetofónicas de sus "banco de datos" y a garantizar el acceso a todas las informaciones que están en su poder. No se trata de eso (...). No se debería confundir el conocimiento con la suma de informaciones. (1990: Pp. 38)

Ya se hablaba en la década de 1960 de "cultura mosaico" para referirse a un modelo de sociedad donde se tiene mucha información -raudaes de información en una sumatoria interminable, sin prioridad- pero se conoce poco.

Nuestro sentido común se va constituyendo de categorías del pensar e interpretar la realidad muchas de ellas impregnadas de falacias, como la así llamada "falacia neoconservadora" que hace aparecer a la política económica vigente como la única posible convirtiendo en dato técnico lo que es un problema político y como fatalidad lo que es una opción.³ Calcagno y Calcagno (1995) en un interesante trabajo sobre **El universo neoliberal**⁴ enumeran y cuestionan 21 (veintiuno) refranes neoliberales que se han difundido en toda América Latina como verdades (versos) indiscutibles en las que se apoyan naciones dependientes y ordenamientos sociales injustos.

***El poder dominante ha conseguido transformar sus intereses en nuestro sentido común.*⁵**

"Pobreza política" o "de participación" en relación con los factores que inhiben la participación en las diversas instancias sociales, políticas o sindicales existentes o la creación de nuevas formas de organización fomentando la atomización, fragmentación, desmovilización, apatía participativa, el escepticismo en lo político y el individualismo también en los ámbitos profesionales y universitarios.

Científicos sociales, al promediar la década del 80' ya habían escrito que es políticamente pobre el ciudadano que ha olvidado su historia, que no comprende qué pasa, ni por qué pasa, que solo espera la solución de la mano fuerte o del papá bueno, que no se organiza para reaccionar, no se asocia para demandar, no se congrega para influir...

Los resultados de nuestras investigaciones en el IICE ya señalaban en 1988 serias evidencias sobre la destrucción de las redes organizacionales que anudaban la trama participativa de la sociedad civil. Con el retorno a la Democracia el país experimentó un resurgimiento significativo de las organizaciones y movimientos sociales reprimidos en las décadas anteriores y durante la cruenta dictadura militar de 1976. Es el caso, por ejemplo, de nuevos movimientos sociales que comienzan a movilizarse en un intento de creciente participación, de articulación de demandas sociales en materia de vivienda, trabajo, salud y educación y de reconstrucción de las redes sociales destruidas por la dictadura militar. Sin embargo, a partir del año 1988 sufren un nuevo proceso de destrucción y de desmovilización, en respuesta a embates de afuera y de adentro. Este debilitamiento se ha debido por un lado a mecanismos de "no-decisión" generados por el poder establecido⁶ tendientes a abortar una demanda considerada riesgosa para el status quo⁷, y por el otro a las estructuras autoritarias, las rencillas internas, el matonismo, el clientelismo y la cooptación que invadió no solo el movimiento popular sino también los ámbitos profesionales y académicos. Estos mecanismos van socavando las organizaciones sindicales y populares y nuestros ámbitos de trabajo en una suerte de "tener el enemigo adentro". Con un agravante anclado en nuestra historia de represión,

sangre, muertes y desapariciones: la evocación constante en la población de los fantasmas de la represión y el miedo. Nuestras investigaciones muestran procesos históricos que dan cuenta de la construcción de una compleja trama de representaciones sociales inhibitoria de la participación real en nuestras instituciones.⁸ Nos encontramos con una historia, en su gran mayoría, de fractura de los movimientos sociales y del movimiento obrero que repercute en la fragmentación de la trama social; en la debilidad de una sociedad civil, de una sociedad desmovilizada que le sirve de apoyo a la implementación de las políticas de ajuste en el marco del modelo neoconservador.

Hemos ido construyendo una manera de pensar y teorizar sobre nuestra realidad política e institucional que finalmente inhibe nuestras posibilidades no sólo de participar, sino fundamentalmente de reconocer la importancia y la necesidad de participación. Nuestros estudios identifican, una construcción de la realidad que legitima y reproduce las condiciones sociales de desigualdad que la ha producido.

En el presente, la agudización de las "múltiples pobreza" no es casual. La noción de participación real (Sirvent 1994, 1995), entendida como la posibilidad efectiva de incidir en las decisiones que afectan la vida cotidiana de una población a nivel institucional o de la sociedad global, presupone la existencia (constitución o fortalecimiento) de grupos organizados en función de sus intereses objetivos y con capacidad política de incidencia real en las decisiones societales e institucionales.

Este aspecto entraría en contradicción con una de las características básicas del modelo de sociedad esperado por las políticas neo-conservadoras: el desaliento a la organización y su correlato en la fragmentación y ruptura de las redes sociales. Como señala Norbert Lechner en su trabajo **El proyecto neo-Conservador y la democracia**⁹:

"Friedrich von Hayek, el spiritus rector del pensamiento neo-conservador (al menos en su fundamentación filosófica) plantea una lucha entre dos principios irreconciliables: el mercado y la organización. Hayek visualiza, al igual que su colega Ritter una "enemistad mortal que no conoce camino intermedio".

Asimismo, Lechner señala que para el proyecto neo-conservador:

"Reestablecer el orden ya no significa organizar la sociedad sino, al contrario, desorganizarla. Vale decir: desarticular los intereses organizados que distorsionan la auto-regulación espontánea del mercado (nacional y mundial).

Por otra parte, la característica de un proceso de participación social real antes enunciada, también entraría en coalición, con otros de los rasgos de los modelos de sociedad neo-conservadores: la negación de la política como elemento constitutivo de las relaciones entre los hombres; es decir la negación de la población como sujeto político hacedor de su historia, su vida y su destino.

La noción de participación real presupone, por el contrario la constitución y construcción de este sujeto histórico. Esto implica en consecuencia un proceso de crecimiento de los grupos sociales en su capacidad de recuperar una memoria colectiva fragmentada ^x, de identificar sus intereses y necesidades, y de demandar socialmente frente a los poderes públicos. Demandar socialmente no es simplemente emitir una opinión; o realizar un pedido individual. Una demanda social es la expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas. Pero ante quién demandar frente a un Estado que ya no es más responsable de ninguna de las cuestiones de derecho que históricamente ha garantizado? Y aquí aparece una de las contradicciones centrales de nuestra Democracia entre procesos que deberían ser políticamente incluyentes y planes económicos de un modelo de sociedad que sólo funciona a través de mecanismos socialmente excluyentes de importantes sectores de la sociedad.

Y LA EDUCACIÓN? Pensar hoy el quehacer educativo no puede desligarse del análisis de las múltiples pobreza y del ejercicio del poder a ellas asociadas. Debemos tener presente que el poder se ejerce de diversas maneras, no sólo en el ejercicio de la toma de decisiones efectiva (una ley, una reglamentación, una orden) sino también en las amenazas manifiestas o latentes para su cumplimiento, en los procesos de no-decisiones que ahogan las demandas y reivindicaciones amenazantes para el orden establecido y fundamentalmente a través de los procesos de aprendizaje social que inhiben el crecimiento de una cultura popular como campo de lucha por los derechos humanos y la justicia social y de una universidad con su función social de conciencia crítica de la sociedad.

Los científicos políticos se preguntan cómo es ejercido el poder para prevenir a la gente de hacer y a veces aún de pensar. Lukes (1981) escribe:

No es la forma suprema y más insidiosa de ejercer poder (de cualquier grado) prevenir que la gente "vea las injusticias" a través de la conformación de sus percepciones, conocimientos, y preferencias en tal sentido que acepten su rol en el orden existente de cosas, ya sea porque ellos pueden no ver otra alternativa, o porque ellos ven este orden como natural e incambiable, o porque ellos lo evalúan como orden divina y beneficiosa? (...) Lo que se tiene aquí es un conflicto latente entre los intereses de aquellos que ejercen el poder y los intereses de los excluidos. Nosotros estamos ocupados de encontrar cómo es ejercido el poder para prevenir a la gente de hacer y a veces aún de pensar. (1981: Pp. 24-25 La traducción y el subrayado es nuestro)^{xi}

Nosotros, los profesionales de la educación deberíamos entonces preguntarnos cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje social constitutivos de dicho ejercicio del poder.

Las múltiples pobreza y los mecanismos sociales que las determinan y refuerzan se asocian con las contradicciones de nuestra democracia y con pugnas entre nociones diferentes y hasta contrapuestas de ciudadanía y de ciudadano. Se están jugando imágenes confrontadas de sociedad y de ciudadano deseables.

Una de ellas, consistente con los modelos neo-conservadores tiende a la formación de ciudadanos eficientistas, competitivos y despolitizados; la otra busca la emergencia de ciudadanos perfilados como hombres y mujeres capaces de reconocer sus derechos, y con capacidad de organizarse y de demandar colectivamente para su cumplimiento ante un Estado y sus instancias públicas tal como corresponde a una sociedad democrática real y a un modelo de desarrollo humano y social.^{xii}

La educación actúa entonces como una arena de lucha ideológica. Aparecen dos paradigmas enfrentados tanto en la educación formal como no formal: la búsqueda del hombre

de la respuesta "versus" la búsqueda del hombre de la pregunta^{xiii}. El hombre de la respuesta busca las certezas, que los conocimientos "cierren". Para él, los conocimientos son paquetes enlatados de saber cuya adquisición le da seguridad y prestigio: es un capital, un capital de consumo; es tener más o menos. Cuanto más respuesta tiene a su disposición se siente más rico y equipado. El hombre de la pregunta busca el conocimiento para identificar el problema, analizar sus causas, comprender su génesis y actuar para superarlo. Es el artista y el científico de la vida cotidiana y en la vida cotidiana. El hombre de la pregunta es el hombre de la dialéctica.

Nos preguntamos para estas jornadas:

- a. **¿cómo nos posicionamos como trabajadores y profesionales de las ciencias sociales?**
- b. **¿cuáles son nuestras múltiples pobreza? ¿Cuáles son nuestros miedos?**

Empecemos por nosotros el intento de un ejercicio de construcción de un espacio polémico de participación democrática, de construcción de un conocimiento crítico y de alternativas diferentes de acción ante este presente social plagado de múltiples pobreza que nos están impidiendo pensar y actuar colectivamente. Superemos colegas y compañeros de trabajo de estas Segundas Jornadas de Sociología de la UBA, el miedo, nuestro miedo.

^{2.} Ferrarotti, Franco **La historia y lo cotidiano** Buenos Aires: CEAL 1990. También se encuentran referencias sobre las diferencias conceptuales entre información y conocimiento en Sirvent María Teresa a. **Educación de Adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones** Buenos Aires: Libros del Quirquincho 1994 Pp: 14 y 19-21

^{3.} Calcagno A.E. y Calcagno A.F. **Falacias neo-liberales. La política económica neo-liberal es la única posible** en **Revista Realidad Económica** IADE Nro 131 Año 1995 Pp: 37-51

^{4.} Calcagno Alfredo Eric y Alfredo Fernando Calcagno **El Universo Neoliberal** Buenos Aires: Editorial Alianza 1995

^{5.} García Delgado Página 12 9 de abril de 1995

^{6.} Una no-decisión, es una decisión que resulta en la supresión de una demanda por considerarla una amenaza latente o manifiesta a los valores e intereses de la estructura de poder institucional. La teoría de las "no-decisiones" plantea la existencia en los sistemas políticos de un conjunto predominante de valores, creencias, rituales y procedimientos institucionales que operan sistemática y consistentemente a través de mecanismos de "no-decisión" para beneficiar a ciertas personas y grupos en detrimento de otros. Dichos mecanismos son medios por los cuales las demandas de cambio en la actual distribución de beneficios y privilegios institucionales y societales se sofocan antes de que se expresen o no llegan a acceder a la arena relevante de la toma de decisiones. Es decir, no se convierten en cuestión de tratamiento institucional o público.

Ver Sirvent María Teresa a. **Educación de Adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones** Buenos Aires: Libros del Quirquincho 1994 Pp: 25-26

b. **Participatory Research on Established Order, Popular Culture, and Engagement of the Working Classes in Buenos Aires** Doctor of Philosophy (Ph.D.) Dissertation Columbia University New York 1995a: Michigan UMI Dissertation Services A Bell and Howell Company 301 páginas

^{7.} *Varias son las evidencias de mecanismos de no-decisión desplegados en estos últimos años contra grupos que comienzan a movilizarse en reclamos de reivindicaciones sociales y económicas. En 1992 hubo una serie de movilizaciones importantes del gremio de maestros conjuntamente con agrupaciones de estudiantes y padres en defensa de la escuela pública. La respuesta del gobierno no se hizo esperar: primero comenzó a acusar a dichas movilizaciones de estar orquestadas por elementos subversivos; después en el discurso presidencial del 10 de julio de 1992 se expresó que se suspendieran las movilizaciones si no se quería tener "...nuevas madres de mayo". Obviamente a la siguiente concentración varias madres habían prohibido la asistencia a sus hijos y la cantidad de participantes había mermado considerablemente. En un artículo escribía:*

"Somos pobres de protección, de participación, pero ricos en miedo almacenado. Se necesita poco para abrir las compuertas y que este miedo vuelva a aparecer" (Sirvent M.T. ¿Qué está pasando con la educación? Revista Nueva Tierra Año 6 Nro 18 Agosto 1992 Pp: 5-10

^{8.} *Se han encontrado evidencias de la influencia de patrones de conducta derivados de la cultura de los partidos políticos y de la historia sindical en la cultura popular barrial. La historia social y barrial es constituyente de la cultura popular y de la vida asociacional de nuestra población. Esto aparece en el funcionamiento de las organizaciones barriales donde el internismo, el matonismo, el clientelismo y la cooptación han sido y son patrones legitimizados para el funcionamiento institucional obstaculizando el crecimiento en las capacidades para una genuina participación popular. En una investigación en el barrio de Mataderos realizada inmediatamente después de la dictadura militar (1985-1988) se busco aislar y examinar los factores asociados con la carencia de participación y apatía general observada en la población del barrio de Mataderos, históricamente considerado uno de los barrios mas combativos de Capital Federal. El análisis de la información obtenida fundamenta la tesis que la carencia de participación real en Mataderos deriva de una confrontación dialectica entre fuerzas opuestas -entre componentes facilitadores e inhibitorios de la cultura popular. La investigación resalta la incidencia de diversos factores que pueden ayudar para comprender esta carencia de participación, siendo los mas importantes aquellos relacionados con el pasado político y la historia de represión en el barrio. La represión y el cierre de las instituciones participativas debilitaron, no solo la capacidad de los sectores populares para su participación sino fundamentalmente su posibilidad de reconocer la importancia de la participación como necesidad humana. Esta investigación en el barrio de Mataderos ha sido parte de la tesis de doctorado de la autora de esta ponencia en Columbia University, New York (Sirvent 1995a). Esta tesis reúne los trabajos de investigación de la autora realizados desde la década del 60'. Si bien se focaliza en la investigación empírica realizada en el barrio de Mataderos, tanto su marco teórico como el encuadre metodológico se fundamenta en las investigaciones y experiencias de campo realizadas por la autora anteriormente tanto en Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires como en ciudades de América Latina, especialmente en los Estados brasileños de San Pablo y en Espírito Santo en los años 60, 70 y 80. Los objetivos de la investigación en Mataderos fueron trazar la historia social y política del barrio; documentar la cuestión de la participación social y en particular identificar los componentes de la cultura popular que la facilitan o inhiben; y explorar el rol actual de las asociaciones voluntarias. La estrategia general metodológica utilizada fue el desarrollo de un proceso en espiral, no lineal el cual comenzó con preguntas basadas en un marco teórico de referencia general generado por las investigaciones previas de la autora en base al cual fueron generados un conjunto de conceptos substantivos, categorías y relaciones emergentes del trabajo en terreno. Se aplicaron procedimientos de obtención de información cuantitativos y cualitativos convencionales -material censal y documentos de archivos, historia oral, cuestionarios, entrevistas abiertas y observación participante- conjuntamente con instancias participativas (tales como una serie de ciclos culturales que fueron la fuente de procesos de retroalimentación de datos ya recolectados y sistematizados por el equipo de investigación). La contribución del estudio fue doble: desde una perspectiva descriptiva la investigación documenta el impacto de la sangrienta dictadura militar y de las fuerzas represivas, las cuales emergen no sólo de la sociedad, sino del interior mismo de los sectores y movimientos populares; por otra parte y desde una perspectiva metodológica, el estudio combina procedimientos convencionales de investigación, con instancias que articulan investigación, participación y educación, generando no sólo conocimiento científico sino también la posibilidad de un crecimiento de la población involucrada en su capacidad de objetivación de la realidad y de participación social.*

^{9.} En Lechner Norbert **El Proyecto Neoconservador y la Democracia** en **Revista Crítica y Utopía** Nro 6. Buenos Aires Marzo 1982 Pp. 39-77. También ver Sirvent M.T. **Políticas de Ajuste y Rol del Estado: el dilema de la participación social en educación** en **Revista Versiones** Universidad de Buenos Aires Primer Semestre 1995b Nros 3-4. Pp. 4-10 Buenos Aires

^{x.} En la investigación realizada en el barrio de Mataderos (Sirvent 1995a) en el período 1985-1988 identificamos un fenómeno que denominamos de "olvido histórico" haciendo referencia al predominio de una visión fragmentada de la historia. Mataderos, según los documentos históricos y una entrevista a uno de los más famosos líderes sindicales asociado a la actividad del frigorífico, ha sido un barrio de luchas gremiales desde su creación. Sin embargo, de esto nada se relata en las entrevistas a informantes claves, o en los cuestionarios a los vecinos. La construcción de la historia que se nos presentaba, era una historia fragmentada, "esquizofrénica" -como fragmentada era la visión del barrio y los componentes de su identidad. Lo llamamos "el olvido histórico". Según los vecinos la dictadura militar había dejado sus huellas en la visión de un pasado "peligroso" del que no se hablaba, como si no hubiera existido. Sólo había un Mataderos presentable y recordable: el de la tradición argentina para el turismo, con el resero y el caballo, y el de la vida de vecindad solidaria y festiva. Durante las instancias colectivas de retroalimentación en 1986 y 1987 se trabajó sobre los diferentes fragmentos de la historia de Mataderos en un intento de conferirle, colectivamente unidad de sentido a la información recogida. No fue fácil. En un principio frente a la información de la historia de luchas sociales de Mataderos, sólo se recibía el silencio. Gradualmente se va reconociendo la importancia del estudio de la historia del barrio y de sus instituciones para comprender las visiones actuales de los vecinos. Emerge la hipótesis del "olvido histórico" y se identifican otros supuestos históricos para la comprensión de fenómenos sociales actuales. Aparece con mucha fuerza el silencio impuesto por la dictadura. Los vecinos comentan:

Pero si nosotros mismos nos pusimos una tira emplástica en el cerebro.

Tiene razón el equipo de investigación. Es como si estuviéramos locos. Nos dividieron el cerebro en dos. Como Mataderos. El Mataderos Sur y el otro.

(Expresiones registradas en las instancias colectivas del proceso de investigación)

Así va emergiendo colectivamente la conciencia de la necesidad de reconstruir la historia barrial y del país para entender el "aquí y ahora" cotidiano.

^{xi.} Lukes Steven **Power. A Radical View**. London: The MacMillan Press 1981. Pp: 44-45. Hay versión castellana de la editorial Siglo XXI Madrid 1985. Ver también Sirvent 1995a y Sirvent M.T. **La Educación de jóvenes y adultos en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza en Novedades Educativas** Nros 69 y 70 1996

^{xii.} Ver por ejemplo Sirvent M.T. a. **Participación, Educación y Cultura Popular**, en **Educación y Participación**. Jorge Werthein y M.Argumedo, eds. Pp. 133-174 Traducción del portugués 1986 Brasilia: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) y Ministerio de Educación y Cultura (MEC) b. **Desarrollo Humano y Cultura Popular en América Latina- Estudio de casos**, en **Desarrollo Humano: una exploración colectiva** Carlos Mallman y Oscar Nudler, eds. Pp. 137-159. 1985 Río Negro: Editorial de la Patagonia/Fundación Bariloche Centro.

^{xiii.} Lengrand Paul **L'homme de la reponse et l'homme de la question**. International Review of Education Volume 40 Nos 3-5 1994 Pp.339-342